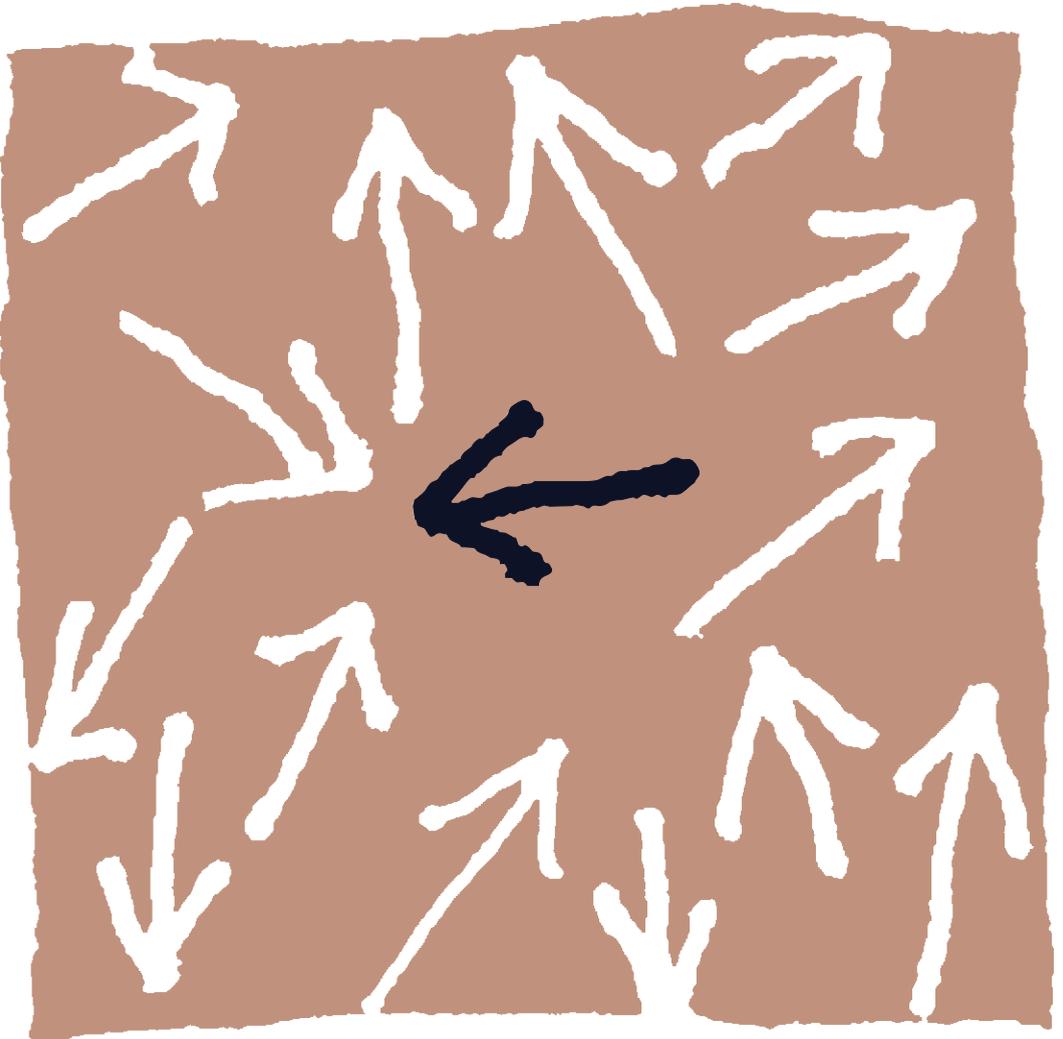


L → mi

Lengua y migración / Language and Migration

Número 14. Volumen 2/2022 (diciembre)

Universidad de Alcalá



LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos originales, teóricos, empíricos y metodológicos, que analicen la realidad lingüística y comunicativa de la inmigración en sus comunidades de acogida, atendiendo al estudio de todos los elementos sociales y lingüísticos que concurren en el proceso de integración sociolingüística, incluidos los procesos de adquisición de segundas lenguas por parte de los inmigrantes.

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos que estudien fenómenos sociolingüísticos y sociológicos derivados de los procesos migratorios en cualquier región o comunidad del mundo, tanto si en esos procesos están implicados hablantes de lenguas distintas como si se trata de hablantes de la misma lengua.

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos de especialidades lingüísticas muy variadas: junto a trabajos de sociolingüística y sociología de la lengua, también se ofrecen estudios de lingüística descriptiva, pragmática, análisis del discurso, análisis de la conversación y de otras materias interesadas por el uso de la lengua en contextos de inmigración. Los artículos interesados por el aprendizaje, la enseñanza y el contraste de lenguas, segundas o extranjeras, en esos mismos contextos son de un especial interés. Del mismo modo, la revista deja espacio para los estudios interculturales y transculturales en la medida en que tengan la inmigración como objeto de estudio.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes original, theoretical, empirical and methodological articles, which analyze the linguistic and communicative reality of immigration in their reception communities, taking care of the study of all the social and linguistic elements which they concur in the process of sociolinguistic integration, including acquisition of second languages on the part of the immigrants.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes articles that study sociolinguistic and sociological aspects related to the migratory processes in any region or community of the world, as well as processes where speakers of different or same languages are implied.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes articles of different linguistic specialties: sociolinguistic and sociology of the language works, studies of linguistic descriptive, pragmatics, discourse analyses, conversational analyses and other matters interested in the use of the language in immigration contexts. Articles interested in learning, education and contrast of languages, second or foreign ones, in those same contexts are of a special interest. In the same way, the journal leaves space for the intercultural and cross-cultural studies as long as they have immigration as an object.

SECRETARÍA EDITORIAL / EDITORIAL ASSISTANT

Clara Ureña Tormo
Sara Engra Minaya

DIRECCIÓN EDITORIAL / EDITORIAL ADDRESS

Dr. Florentino Paredes García
Dra. M.ª Carmen Fernández López

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Alcalá
28801 - Alcalá de Henares (Madrid) – Spain
lengua.migracion@uah.es
<http://lym.linguas.net/>

ISSN 1889-5425 (edición impresa)

ISSN 2660-7166 (edición en línea)

Depósito Legal: M-21699-2009

© 2021. Editorial Universidad de Alcalá. España

Diseño: Jaime Nieto (<http://www.nietografik.com>)

Esta revista recibe financiación de las áreas de Lengua Española y Lingüística General del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá. Asimismo, se ha beneficiado de la red de investigación INMIGRA-CM, vinculada a la Comunidad de Madrid (España), y del proyecto HUM2006-01237/FILO, de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación de España.

LENGUA Y MIGRACIÓN está indizada o resumida en (LANGUAGE AND MIGRATION is indexed or abstracted in): CIRC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CCHS, Dialnet, DULCINEA, Emerging Source Citation Index, European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS), GERES, Hispador, ISOC, Latindex, L-DICE (CINDOC), Linguistic Abstracts Online (LABO), Linguist List, Matriu d'Informació per a la Avaluación de Revistes (MIAR), MLA International Bibliography, Observatoire Européen de Plurilinguisme, Portal del hispanismo (Instituto Cervantes), Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina (REDIAL), REDIB, Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (RESH), Scopus, SHERPA/RoMEO, Tdoeele.net, Ulrich's Periodicals Directory, Unión de Editoriales Universitarias Españolas, WorldCat y Zeitschriftendatenbank (ZBD).

Atención

El contenido de LENGUA Y MIGRACIÓN no puede ser reproducido, transmitido ni distribuido, total o parcialmente, por ningún medio o mecanismo, ni guardado en bases de datos o sistemas de recuperación de información, sin la autorización previa y por escrito del editor.

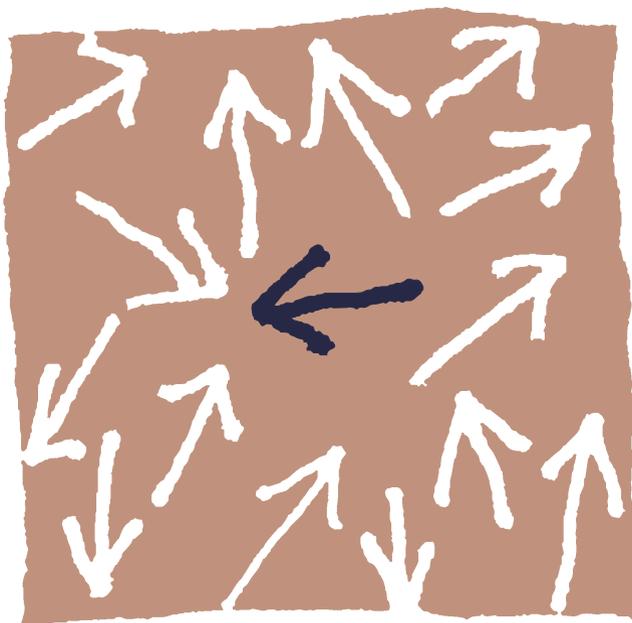
No part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

La revista *Lengua y migración / Language and Migration* ha sido distinguida con el sello de calidad que otorga la FECYT a la Excelencia de las Revistas Científicas Españolas.



FECYT 374/2022
Fechas de publicación: 6^o de noviembre (2019)
Válido hasta: 22 de julio de 2023

Lengua y migración / Language and Migration
Número 14. Volumen 2 / 2022 (diciembre)
<https://doi.org/10.37536/LYM.14.2.2022>



- Editor general / Editor-in-Chief** Florentino Paredes García
Universidad de Alcalá (España / Spain)
María del Carmen Fernández López
(Universidad de Alcalá)
- Editora de reseñas / Review Editor** Silvana Guerrero González
Universidad de Chile (Chile / Chile)
- Secretaría editorial / Editorial Assistant** Clara Ureña Tormo
Universitat de València (España / Spain)
Sara Engra Minaya
Universidad de Alcalá (España / Spain)



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

- Editor fundador / Founding Editor* FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ
Universidad de Alcalá (España / Spain)
- Comité editorial / Editorial Board* LUIS GUERRA SALAS
Universidad Europea de Madrid (España / Spain)
SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Antonio Nebrija (España / Spain)
CELIA RICO PÉREZ
Universidad Europea de Madrid (España / Spain)
- Comité asesor / Advisory Board* MARTA BARALO
Universidad Antonio Nebrija (España / Spain)
MARIA VITTORIA CALVI
Università degli Studi di Milano (Italia / Italy)
ROCÍO CARAVEDO
Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú / Peru)
ANA M. CESTERO
Universidad de Alcalá (España / Spain)
RODOLFO GUTIÉRREZ
Universidad de Oviedo (España / Spain)
HUMBERTO LÓPEZ MORALES
Universidad de Puerto Rico
Asociación de Academias de la Lengua Española
(Puerto Rico / Puerto Rico)
ANDREW LYNCH
University of Miami (Estados Unidos / United States)
JUANA MUÑOZ LICERAS
University of Ottawa (Canadá / Canadá)
MARIA POLINSKY
Harvard University (Estados Unidos / United States)
DENNIS PRESTON
Oklahoma State University (Estados Unidos / United States)
MERCÉ PUJOL
Universidad de Perpiñán Via Domitia (Francia / France)
CARMEN VALERO
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Índice general

Artículos:

Ideologías y actitudes lingüísticas en torno al guaraní en familias paraguayas radicadas en Buenos Aires
Ivo Santacruz Ascurra 7

Lenguas minorizadas: empoderamiento y escritura de la lengua mocoví (familia Guaycurú, Argentina)
Cintia Carrió, Micaela Lorenzotti y Natalia Bas 33

Los migrantes venezolanos en los diarios digitales peruanos: un análisis desde el modelo de la representación de actores sociales
Juan Palomino y Marco Lovón 57

La imperiosa necesidad de construir “muros” para protegernos de los “invasores”: análisis contrastivo de los discursos antiinmigratorios de Donald Trump y Santiago Abascal en Twitter
Alicia Mariscal Ríos 83

Identidad y estrategias discursivas. Los letreros de ayuda de los inmigrantes venezolanos en ciudades de Colombia, Valledupar como estudio de caso
William Álvarez Álvarez y Paulo Julián Villadiego Álvarez 107

Alfabetización escolar en aprendientes de lenguas adicionales no alfabetizados: aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y pedagógicos
Gloria Toledo Vega, Karina Cerda-Oñate y Francisco Quilodrán Peredo 129

Reseña:

Ilan Stavans, traductor
Patricia Álvarez Sánchez 151

Autores 157

Table of contents

Articles:

<i>Ideologies and linguistic attitudes toward Guaraní in Paraguayan families living in Buenos Aires</i> Ivo Santacruz Ascurra	7
<i>Minoritized languages: empowerment and writing of mocoví language (Guaycurú family, Argentina)</i> Cintia Carrió, Micaela Lorenzotti and Natalia Bas	33
<i>Venezuelan migrants in Peruvian digital newspapers: An analysis from the social actor representation model</i> Juan Palomino y Marco Lovón	57
<i>The imperative need of building “walls” to protect ourselves from “invaders”: contrastive analysis of Donald Trump’s and Santiago Abascal’s antiimmigrant discourse</i> Alicia Mariscal Ríos	83
<i>Identity and discourse strategies. Venezuelan immigrants help posters in cities from Colombia, Valledupar as a case study</i> William Álvarez Álvarez and Paulo Julián Villadiego Álvarez	107
<i>Literacy education for non-literate learners of additional languages: social, cognitive, linguistic, and teaching aspects</i> Gloria Toledo Vega, Karina Cerda-Oñate and Francisco Quilodrán Peredo	129
Review:	
<i>Ilan Stavans, translator</i> Patricia Álvarez Sánchez	151
Contributors	157



Ideologías y actitudes lingüísticas en torno al guaraní en familias paraguayas radicadas en Buenos Aires

Ivo Santacruz Ascurra

Desde una perspectiva que adopta los lineamientos teórico-metodológicos de la lingüística de la migración (Zimmermann y Morgenthaler 2007; Zimmermann 2009), este artículo examina las ideologías y actitudes lingüísticas, implícitas y explícitas, hegemónicas y de resistencia, que familias de origen paraguayo poseen, por un lado, respecto del guaraní paraguayo cuando se encuentra inserto en un contexto migratorio (Área Metropolitana de Buenos Aires) y, por otro, de ellos mismos como hablantes de esta lengua en otro país (Argentina), donde la lengua predominante es el español. Asimismo, se advierte las relaciones de poder que subyacen a estas ideologías lingüísticas (Woolard 1998; Dorian 1998; Kroskrity 2004), las cuales influyen decididamente en las prácticas comunicativas que estos migrantes llevan a cabo.

Palabras clave: lingüística de la migración, ideologías lingüísticas, guaraní, migrantes paraguayos, Buenos Aires.

Ideologies and linguistic attitudes toward Guaraní in Paraguayan families living in Buenos Aires. From a perspective that adopts the theoretical-methodological guidelines of the linguistics of migration (Zimmermann & Morgenthaler 2007; Zimmermann 2009), this article examines the ideologies and linguistic attitudes, implicit and explicit, hegemonic and resistance, that families of Paraguayan origin possess, on the one hand, with respect to Paraguayan Guaraní when it is inserted in a migratory context (Metropolitan Area of Buenos Aires) and, on the other hand, of themselves as speakers of this language in another country (Argentina), where the predominant language is Spanish. We also note the power relations that underlie these linguistic ideologies (Woolard 1998; Dorian 1998; Kroskrity 2004), which strongly influence the communicative practices that these migrants perform.

Keywords: linguistics of migration, linguistic ideologies, Guaraní, Paraguayan migrants, Buenos Aires.

1. Introducción

En este artículo se analizan las ideologías y actitudes lingüísticas que migrantes paraguayos y sus hijos argentinos radicados en el Área Metropolitana de Buenos Aires¹ (en adelante, AMBA) poseen, por un lado, respecto del guaraní cuando se encuentra inserto en un contexto migratorio y, por otro, de ellos mismos como hablantes de esta lengua en otro país (Argentina), donde la lengua predominante es el español. Nos interesa advertir si el proceso migratorio de estos hablantes repercute en (i) las valoraciones que poseen respecto de sí mismos como guaraní-hablantes, (ii) las ideologías lingüísticas sobre el guaraní en un contexto migratorio y (iii) las prácticas comunicativas.

El guaraní es una lengua amerindia de la extensa familia tupí-guaraní que posee varias lenguas y dialectos (Acosta, Alcaraz y Krivoshein 2007). Si bien gran parte de las casi 40 lenguas tupí-guaraníes son habladas por grupos indígenas que se encuentran extendidos en Sudamérica, cabe destacar que también cuentan con hablantes criollos, como es el caso puntual del guaraní hablado en Paraguay y el que se habla en las provincias del noreste argentino: Formosa, Misiones y Corrientes, donde es una de las lenguas oficiales.² Consecuentemente, en lo que sigue cada vez que se mencione el ‘guaraní’ como lengua estaremos refiriéndonos estrictamente a la variedad conocida en la literatura como *guaraní paraguayo* ya que es la variedad hablada por los paraguayos con quienes hemos trabajado.

Desde una perspectiva histórica, el guaraní convivió durante cinco siglos con el español sin perder su vitalidad, como ocurrió con muchas lenguas autóctonas de la región. En parte, esta vitalidad se debe a que durante la conquista misioneros y jesuitas elaboraron gramáticas y diccionarios para aprender la lengua y evangelizar a los nativos a través de ella. En el periodo colonial, el padre jesuita Antonio Ruiz de Montoya³ publicó *Tesoro de la lengua guaraní* (1639), con entradas léxicas solo en guaraní, y *Arte y Bocabulario de la lengua guaraní* (1640), que comprende la gramática seguida del diccionario con las entradas en español. Estas dos obras constituyen la base para todos los diccionarios posteriores hasta nuestros días (Penner 2007).

Actualmente –y desde 1992– el guaraní es lengua oficial de Paraguay⁴ junto con el español. A su vez, es la que posee el mayor número de hablantes dentro del país: es hablado por una población criolla en todo el territorio y sin distinción de clase social (Academia de la Lengua Guaraní 2019). En efecto, Gómez Rendón (2008) observa que la distribución geográfica que otrora vinculaba al guaraní con zonas rurales y al español con la ciudad (Rubin 1974) se está perdiendo como resultado del avance del

bilingüismo y el abandono del monolingüismo en guaraní. Asimismo, este autor sostiene que lo verdaderamente peculiar de la situación sociolingüística de Paraguay no pasa solo por el nivel de bilingüismo practicado, sino también por ser un país donde una lengua indígena posee alto grado de vitalidad y es hablada por el grueso de una población no indígena.

De acuerdo con Palacios Alcaine (2008), el 86,6% de la población paraguaya es bilingüe –en diferentes grados– en español y guaraní. Por su parte, Melià (1974) sostiene que los bilingües “reales” son inviábiles en Paraguay porque no es posible dominar ambas lenguas con la misma proficiencia: la coexistencia de ambas lenguas a lo largo de los años ha generado una convergencia que el autor denomina “tercera lengua” y que resulta de una compleja mezcla de lenguas, se trata del *jopara* (del guaraní “mezcla”). Esta práctica comunicativa híbrida que conjuga elementos de ambas lenguas se suele oponer al *guaraniete*, donde el sufijo *-ete* significa “verdadero”, que remite por implicatura al uso del guaraní “puro” ya que se eliminan los fenómenos de contacto como el cambio de código y los préstamos.

El grupo humano con el cual hemos trabajado es el equipo y cuerpo de danzas paraguayas *Ko'ëju*,⁵ cuyo lugar de ensayo está ubicado en la localidad de Morón, zona oeste del AMBA. Se trata de un cuerpo de bailarines, además de los coordinadores y padres y madres que desempeñan tareas de apoyo, que baila música tradicional de Paraguay, esto es, la polca y la guarania. El interés por este grupo radica en que en su interior presenta diversidad lingüística y cultural: está conformado por paraguayos e hijos y nietas de paraguayos. De acuerdo con esto, centramos nuestras indagaciones en el examen de las valoraciones y usos que estos hablantes manifiestan respecto de una de las dos lenguas familiares, el guaraní, prestando atención al contexto migratorio en el cual estas manifestaciones tienen lugar.

2. El guaraní en Argentina: ¿lengua de migración?

Ahora bien, el hecho de que el guaraní no sea lengua oficial de la República Argentina ¿la convierte en una *lengua de migración*? Entendemos que esta denominación aplicada al guaraní es un tema que merece ser revisado bajo la luz de la historia y las políticas lingüísticas que se fueron ejecutando a lo largo de los años en este país. Existe evidencia arqueológica y documentos que permiten afirmar que los pueblos guaraníes han habitado y habitan el actual territorio argentino, es decir que desde tiempos previos a la conquista hasta el presente la lengua guaraní circuló y circula dentro de los límites políticos de la República Argentina.

Sin embargo, las tensiones entre códigos culturales y lingüísticos que implicaron los procesos sociohistóricos vinculados a la formación de la nación como Estado y, consecuentemente, el desarrollo de una identidad nacional argentina –monolingüe–, hacia finales del siglo XIX, operaron de manera tal que se exterminaron, negaron y blanquearon los componentes indígenas de la población (Ciccone 2021).

A través de estas prácticas de minorización, que en muchos casos incluyó genocidios y etnocidios de pueblos originarios comandados por el Ejército argentino, se efectuó el borramiento real y simbólico de tradiciones culturales que no se correspondían con la representación hegemónica propuesta por el Estado argentino. El imperativo por parte del Estado y grupos dominantes de lograr una unidad étnica dotada de una cultura singular, propia y homogénea fue el dispositivo que orientó el curso de las políticas estatales. Estos intereses, basados en una ideología nacionalista, hicieron del aparato y la gestión estatal una “máquina de aplanar diferencias” (Segato 1997: 17).

Por otro lado, no sería exacto sostener que el guaraní es una lengua de migración atendiendo a que en la actualidad existen lenguas de la misma familia que son habladas en Argentina, ya sea por población indígena como no indígena. A continuación, presentamos Tabla 1 –extraído de Ciccone (2021), de fuente propia– donde se puede observar las lenguas tupí-guaraníes que, con mayor o menor grado de vitalidad, son utilizados por ciudadanos argentinos.

Lengua	Varietades dialectales	Pueblo/s	Localización geográfica en Argentina	Identificación indígena
Guaraní chaqueño	Ava guaraní	Ava guaraní	Provincias de Salta y Jujuy. Buenos Aires (por migración interna)	Sí
		Chané	Provincia de Salta	
	Guaraní isoseño	Guaraní isoseño	Provincias Salta y Jujuy	
Guaraní criollo	Guaraní paraguayo	Población criolla de origen paraguayo	Formosa, Misiones, Buenos Aires, Rosario (y grandes ciudades del país)	No
	Guaraní correntino	Población criolla argentina	Provincia de Corrientes y grandes ciudades del país (Buenos Aires, Rosario, etc.)	No
Mbya guaraní	Mbya guaraní	Mbya guaraní	Provincia de Misiones	Sí
Tapiete	Tapiete	Tapiete	Tartagal y La Curvita (Salta)	Sí

Tabla 1. *Lenguas de la familia tupí-guaraní habladas en Argentina en la actualidad*

A pesar de que no existen cifras oficiales sobre el número de hablantes del guaraní criollo –hablado por una población no indígena–, de acuerdo con datos provenientes de otros trabajos, el guaraní paraguayo y el correntino son las variedades guaraníes más habladas en Argentina. En el caso del guaraní paraguayo, Ciccone (2021: 359) establece una cifra aproximada de 440.500 hablantes que resulta del cruce entre la cantidad de paraguayos radicados en el país (550.713) y los datos lingüísticos oficiales de la República del Paraguay (alrededor del 80% de los paraguayos habla guaraní). Por su parte, Gandulfo (2007: 33) establece, a partir de Fabbre (1998) y Censabella (1999), que el 50% de la población rural de Corrientes sería hablante de guaraní y estima que alrededor de un millón de guaraní criollo hablantes estarían distribuidos en todo el país, especialmente en la región noreste (provincias de Formosa, Corrientes y Misiones).

Por todo lo expuesto, consideramos que tanto las variedades del guaraní criollo como las que son habladas por comunidades indígenas no pueden ser consideradas lenguas de migración. En el caso del guaraní paraguayo, que es la variedad que nos interesa analizar en este trabajo, entendemos que si bien la lengua no es de migración, sí se encuentra inserta y circula en un contexto y una dinámica migratoria.

3. Breve caracterización de la migración paraguaya en Argentina

Desde el comienzo de la historia censal hasta la actualidad, la migración proveniente de países limítrofes representó siempre entre un 2 y un 4% de la población total de Argentina; es decir que desde una perspectiva histórica la migración limítrofe se presenta como una constante en la dinámica poblacional (Bruno 2013; Del Ávila 2017). Los datos del último censo poblacional, realizado en 2010, muestran que los migrantes de países vecinos representan el 3,1% de la población.

La migración paraguaya hacia la Argentina se remonta al periodo de posguerra de la Guerra contra la Triple Alianza (1864-1870). En efecto, ya en el primer censo poblacional argentino, en 1869, se registra un pequeño contingente migratorio oriundo del país vecino (Bruno 2013: 19). De ahí en adelante Argentina representó el principal país de destino de los paraguayos, tal es así que actualmente conforman la primera colectividad extranjera con 550.713 personas, lo que significa el 30,5% del total de la población migrante.

Territorialmente, la colectividad paraguaya mostró transformaciones en el largo plazo en cuanto a su lugar de arribo: pasó de un patrón

de anclaje fronterizo-regional con eje en las provincias de Formosa, Misiones, Corrientes y Chaco (noreste argentino) hacia otro concentrado en el área bonaerense y metropolitana (Bruno 2013: 23). En este marco, los últimos registros estadísticos revelan que el 75,4% de los residentes paraguayos se ubican en el AMBA. Esta ‘metropolización’ se fue consolidando en las últimas décadas y se debe no solo a las condiciones económicas traccionadoras o de demanda de mano de obra, sobre todo en los rubros de la construcción (hombres) y el servicio doméstico (mujeres), que pagan mejor en AMBA que en el resto de las provincias (Del Ávila 2017: 72), sino también a la conformación de redes familiares y solidarias –organizaciones civiles o asociaciones paraguayas– que facilitan las posibilidades de inserción de los recién llegados ofreciendo una contención en la primera etapa de la migración (Bruno 2013; Ciccone 2021).

En el plano lingüístico, la migración paraguaya en Argentina produce escenarios de contacto no solo de lenguas (español y guaraní), sino también de variedades del español (rioplatense y paraguayo) y del guaraní (*guaraniete* y *jopara*). Esta situación producto del desplazamiento físico y simbólico de un país a otro es objeto de construcción de los migrantes que se configuran como sujetos y actores materiales del contacto: el individuo/colectivo migrante es quien construye a su manera la visión de migrante y quien atribuye a determinados factores el carácter decisivo o no para modificar su comportamiento lingüístico. Esta construcción –no premeditada– se actualiza en la situación particular de cada comunicación con interlocutores concretos y temas específicos (Zimmermann 2009: 150). Es decir que los macro-factores (factores demográficos y topográficos; factores sociopolíticos y etnoculturales; factores de estatus; factores lingüísticos) constituyen un marco de comportamiento, pero no determinan por completo los hábitos sociales y lingüísticos de los migrantes. Por el contrario, es la tensión entre las ideologías lingüísticas y las prácticas discursivas concretas la que configura y actualiza los repertorios comunicativos de los hablantes: la selección de una lengua/variedad según el contexto, el interlocutor, el tema, el ámbito, el objetivo comunicativo.

4. Marco teórico

Para el desarrollo de esta investigación, adoptamos los lineamientos programáticos de la *lingüística de la migración* (Zimmermann y Morgenthaler 2007; Zimmermann 2009) ya que entendemos la migración como un proceso complejo y dinámico –no solo como un contexto situacional– que forma parte del tema que nos interesa discutir: ideo-

logías y actitudes lingüísticas en migrantes paraguayos. Desde esta propuesta teórico-metodológica, la migración es considerada parte constitutiva del objeto a estudiar con el fin de visibilizar los procesos migratorios desde una perspectiva centrada en la lengua en uso.

Es importante remarcar que la lingüística de la migración pone en primer plano la agentividad de los hablantes mismos, privilegiando las interacciones humanas por sobre las condiciones externas a las que los sujetos/grupos han sido expuestos. Dicho de otro modo, se priorizan las construcciones identitarias dentro y fuera del colectivo –teoría constructivista del contacto de lenguas (Zimmermann 2009: 142)– y el dinamismo de los comportamientos lingüísticos por parte de los migrantes al momento de gestionar la situación de contacto entre lenguas.

Reflexionar sobre lenguas y variedades en contacto, producto de una situación migratoria, exige considerar que este contacto tiene lugar a través de relaciones de poder. En este sentido, introducimos el concepto de *ideologías lingüísticas* porque entendemos que las relaciones que codifica el poder no operan de manera simétrica, lo cual genera espacios donde emerge el conflicto lingüístico. Este conflicto se da como un proceso de construcción social donde a partir de relaciones asimétricas de poder se establecen reglas que determinan no solo la subordinación de una lengua –y sus hablantes–, sino también los términos en que esta subordinación se produce (Gandulfo 2007: 165).

En términos generales, las ideologías lingüísticas son las representaciones, explícitas o implícitas, que construyen la intersección lenguaje/seres humanos y que, a su vez, funcionan como vínculos mediadores entre las formas sociales y las formas de habla (Woolard 1998: 1). En este artículo nos interesa indagar esta mediación entre los usos lingüísticos y las significaciones que estos adquieren, teniendo en cuenta que la misma tiene un carácter procesual y dinámico.

Silverstein, que fue el primero en acuñar el término *ideologías lingüísticas*, pone en juego el nexo entre estructura lingüística y creencias y define las ideologías lingüísticas como un conjunto de creencias sobre el lenguaje, articuladas por los usuarios como una racionalización o justificación de la estructura y el uso percibido de la lengua (1979: 193). Por su lado, Kroskrity (2004) sostiene que las ideas lingüísticas surgen de las experiencias sociales e influyen en la percepción de los discursos que, al estar saturados por ideologías culturales, “proveen una reproducción microcultural del mundo político-económico del usuario de la lengua” (2004: 17). Es decir que una determinada ideología no corresponde unívocamente a un determinado grupo o sector social o comunidad de habla, sino que las mismas ideologías pueden tener diferentes acentos valorativos entre los diferentes actores. Por lo tanto, habría un proceso y una relación dialéctica entre la práctica en

el uso de las lenguas y las ideas, significaciones, valoraciones y acentos sobre ellas y sus hablantes.

Por otra parte, retomamos la noción de *actitudes lingüísticas* del trabajo de Rubin (1974) que constituye un antecedente insoslayable en el estudio del bilingüismo paraguayo. La autora describe y analiza algunas actitudes lingüísticas como la *lealtad*, el *orgullo*, el *prestigio* y el *rechazo*. En este sentido, sostiene que aunque existen entre los paraguayos actitudes positivas asociadas a ambas lenguas, el español tiende a ser el más respetado y prestigioso, en parte gracias al alto grado de estandarización y normalización en cuanto a la ortografía, pronunciación, sintaxis y vocabulario. A su vez, observó que era muy común que se haga una evaluación negativa del monolingüe guaraní –“guarango”, “menos inteligente”, “menos desarrollado”–, mientras que una positiva era poco frecuente (Rubin 1974: 55). Sin embargo, a pesar de las actitudes negativas respecto al guaraní, la mayoría de los paraguayos siente orgullo por su bilingüismo, con lo cual se puede observar cierta ambivalencia en torno a las actitudes lingüísticas.

En efecto, aun cuando el español es la lengua que goza de mayor *prestigio*, el guaraní es el símbolo del nacionalismo paraguayo. Resulta que tanto la *lealtad* como el *orgullo* de un idioma, lejos de vincularse mecánicamente con los grupos de estatus, se gesta a partir de los recursos y elementos que fortalecen los sentidos de pertenencia a la comunidad nacional: “Los paraguayos que defienden el guaraní hacen hincapié en el valor social del idioma (...) Sirve como fuerza positiva para el desarrollo espiritual del país y ayuda a afirmar su personalidad singular” (Rubin 1974: 61). Lo paradójico es, entonces, que la lengua de prestigio social y cultural no se corresponde con la lengua que despierta *lealtad*⁶ y *orgullo* lingüístico.

5. Equipo y Cuerpo de danzas paraguayas *Ko'ëju*

Ko'ëju es un grupo humano, sin fines de lucro ni personería jurídica, cuyo objetivo se centra en la difusión de la cultura paraguaya a través de la danza y la música tradicionales del país, esto es, la polca, la guarania y la galopa. Según nos han comentado sus integrantes, la iniciativa surgió en 2012 cuando un grupo de amigos paraguayos radicados hace varias décadas en Argentina decidieron trabajar conjuntamente en aras de promocionar la cultura paraguaya. Luego de ponerse en contacto con otras personas –entre ellas Laura Domínguez, bailarina y profesora de danza paraguaya– a fin de extender las redes y concretar las aspiraciones

iniciales, el proyecto fue madurando hasta que en 2013 se conformó oficialmente el Cuerpo de danza.

En 2018, año en el que iniciamos nuestro trabajo de campo con el grupo, el plantel *Ko'ẽju* lo conformaban 41 personas: 35 mujeres y 5 varones. En cuanto a los roles, había 19 bailarinas y 3 bailarines; 2 coordinadores; 1 directora; 1 madrina; 14 madres y 1 padre de apoyo. De la totalidad del plantel, 14 son paraguayas/os y 27 argentinas/os –con ascendencia paraguaya–. Geográficamente, los miembros del equipo residen en diferentes localidades del AMBA: Morón, Ituzaingó, Moreno, Ramos Mejía, Merlo, Villa Tesei, Hurlingham, San Justo y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El lugar de ensayo del cuerpo de danza es el club Pampero, ubicado en Morón, zona oeste del AMBA.



Figura 1. *Cuerpo de danza Ko'ẽju*

Resultó interesante trabajar con este equipo porque conforma un grupo social que presenta diversidad lingüística: no solo circulan dos lenguas (español y guaraní), sino también dos variedades del español (rioplatense y paraguayo). Los integrantes de mayor edad –entre 50 y 70 años– son paraguayos (la madrina, ambos coordinadores y el grupo de apoyo compuesto fundamentalmente por las madres) y se definen a sí mismos como hablantes bilingües:

- Investigador: pero ustedes sí son todos bilingües (señalando a Rosi, Silvia, Rubén y Rami).
- Rubén: sí, nosotros sí.
- Rosita: yo sí también.
- Silvia: yo sí. Yo tenía 11 años cuando vine, vine en el año '61. Pero mi mamá y mi papá siempre nos habló en guaraní, pero nosotros teníamos que hablar en castellano.

No obstante, comentaron que al llegar al país –hace más de 50 años– dominaban bien el guaraní (L1) y poco/nada el español (L2), cuestión que con el tiempo fueron mejorando hasta adquirir una competencia equilibrada en ambas lenguas. Por su parte, los integrantes más jóvenes –niñas de 4 a 13 años y adultos de 20 a 30 años– que son argentinos, hijas/os o nietas de paraguayas/os, manifestaron tener poca competencia en guaraní en cuanto a la producción oral.

- Darío: No, no hablo guaraní. Entiendo todo pero me cuesta hablar. Me estuvo enseñando mi suegro que es profesor de guaraní.
(...)
- Investigador: ¿y entienden algo de guaraní? (refiriendo a los hijos argentinos de Silvia).
- Silvia: Sí, entienden. No lo hablan, pero entienden.
(...)
- Nora: Y yo entiendo todo el guaraní.
- Investigador: ¿Lo hablas? o...
- Nora: No lo hablo. Algunas palabras que digo ¿no? Igual que mi hija, que ya es más (haciendo gesto dando entender que la hija ya era grande) ella por ahí algunas cosas.

En línea con estas citas, fue notorio registrar en varios miembros expresiones similares que señalan el mismo perfil lingüístico –“entiendo pero me cuesta hablar”– haciendo referencia al grado de comprensión/producción en guaraní.⁷ En este sentido, Gandulfo (2007) desarrolló el concepto *discurso de la prohibición*⁸ luego de analizar relatos de maestras y padres correntinos que referían sobre la *prohibición* de hablar guaraní en la escuela y en las casas. El resultado de esta prohibición, que definía los ámbitos “correctos” para usar el español y el guaraní, se sintetiza en las respuestas de aquellas personas a quienes iba dirigida la restricción cuando se les preguntaba si hablaban guaraní: “entiendo pero no hablo”. No obstante, lo interesante del caso del guaraní “acorrentinado” es que aun con la eficacia del *discurso de la prohibición*, la transmisión del guaraní se sigue produciendo; es por ello que la autora plantea esta transmisión, involuntaria muchas veces, como un proceso de construcción contrahegemónico y de resistencia (Gandulfo 2007: 173).

6. Metodología

En cuanto a la producción del trabajo, hemos adoptado herramientas y métodos de la antropología lingüística (Duranti 2000: 125-172). En un

primer momento, luego de haber contactado con Rami Álvarez Fleitas, una de las coordinadoras de *Ko'ẽju*, accedimos al lugar donde el grupo se reúne a ensayar los días sábados por la mañana: el club Pampero, ubicado en Morón, zona oeste del AMBA. El trabajo de campo, realizado entre septiembre y noviembre de 2018, y diciembre de 2021, incluyó la práctica de dos técnicas. La primera de ellas fue la observación participante, herramienta que nos permitió ser testigos directos de las interacciones que se producían entre los integrantes del equipo. Durante las visitas del 2018, participamos en tres ocasiones de los ensayos y asistimos a una de las presentaciones del equipo en la Feria de Mataderos⁹ que se dio en el marco de la celebración por el día de la “Diversidad cultural” (12 de octubre). En 2021, en un contexto de post pandemia –o, al menos, post aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)–, participamos de la reunión de fin de año en el club Pampero donde se hizo un balance de lo que dejó el año y de los proyectos para el año siguiente.

El hecho de “estar ahí”, en el campo, hizo que nuestro rol se combinara entre la observación y la participación. Observadores porque nos propusimos registrar la mayor cantidad de material que surgiera de las situaciones comunicativas. Participantes porque fue imposible no establecer vínculos con las demás personas, ya sea al momento de presentarnos y establecer pequeños diálogos con ellos, al preguntarles acerca de su partición en el equipo, al recoger testimonios personales sobre el proceso migratorio que vivieron/viven, incluso al compartir los almuerzos luego de cada ensayo. Es por todo esto que la observación participante nos fue útil no sólo para registrar elementos que se dieron en la espontaneidad de las interacciones, sino también para que los integrantes que se mostraban más interesados y cooperativos con nuestra investigación nos fueran conociendo. Este punto fue clave porque en la medida que se creó un vínculo de confianza con ellos, pudimos pasar a otras instancias de registro.

Durante las observaciones trabajamos con herramientas metodológicas de la etnografía del habla (Hymes 1972). Particularmente, la utilización de la grilla SPEAKING nos sirvió para identificar los componentes de los eventos comunicativos y para establecer relaciones y jerarquías, continuidades y rupturas, entre los distintos elementos. En consecuencia, pudimos registrar los componentes cuya relevancia establecían los marcos de referencia a través de los cuales se interpretaban las interacciones.

Una vez que logramos establecer un buen clima de diálogo con los participantes, les propusimos realizar una entrevista con el objeto de ahondar más sobre el tema que nos interesaba indagar: ideologías y actitudes lingüísticas en torno al guaraní. En virtud del vínculo establecido con el grupo y los propósitos de nuestra investigación, optamos por rea-

lizar una entrevista grupal y semiestructurada (Briggs 1986). Los integrantes que participaron, en 2018, de la entrevista fueron: Rubén y Rami (coordinadores, ambos paraguayos); Rosita y Oilda (bailarinas y apoyo, ambas paraguayas); Silvia (madrina, paraguaya); Laura (directora y bailarina, argentina hija de paraguayos); Darío, Nora y Matías (bailarines adultos, argentinos hijos de paraguayos). El diálogo duró aproximadamente cuarenta minutos. Las preguntas abiertas –y repreguntas– que realizamos tuvieron como objeto tratar de producir reflexiones metalingüísticas en los hablantes que dieran cuenta de los usos, las valoraciones y las actitudes sobre el guaraní en los distintos ámbitos de la vida cotidiana: cómo usan las lenguas, dónde, con quién, de qué temas, cuánto entienden/hablan cada lengua, el reconocimiento de los cambios de código.

Para el análisis de las reflexiones y valoraciones surgidas de la entrevista retomamos los niveles de organización de las ideologías lingüísticas propuestos por Kroskirty (2004).¹⁰ Vale aclarar que estas dimensiones muchas veces convergen y se superponen dado que son dinámicas, sin embargo, aquí las utilizamos porque a nivel analítico pueden ser distinguibles.

7. Análisis de usos y prácticas comunicativas

El análisis que desarrollamos a continuación surge de las observaciones participantes que realizamos en tres oportunidades al equipo *Ko'ẽju*. La primera de ellas tuvo lugar durante uno de los ensayos en el club Pampero; la segunda observación la realizamos en ocasión de una presentación pública del grupo en la “Feria de Mataderos”, en el marco de la celebración por el día de la de la Diversidad cultural (12 de octubre); la tercera ocurrió en un almuerzo de celebración de fin de año luego de un ensayo.

En estas observaciones, analizamos los eventos de habla a mediante la grilla *SPEAKING* (Hymes 1972). De este modo, reconocimos la importancia del componente “participantes” (P) para determinar la lengua (I) en la cual la comunicación tendía lugar: cuando los participantes involucrados eran paraguayos –madres/padres, los coordinadores–, la lengua elegida era el guaraní en sus dos variedades: *guaraniete* (sin elementos del español) y *jopara* (guaraní mezclado con español). En cambio, cuando las interacciones se daban entre madres paraguayas y sus hijas argentinas, la lengua empleada era el español, en sus dos variedades: paraguayo (madres) y rioplatense (hijas). A su vez, pudimos distinguir que el tono (K) en el cual se daban los intercambios comunicativos

también estaban vinculados a la lengua/variedad utilizada –y por ende a los participantes– ya que, por ejemplo, los diálogos que se producían en guaraní iban acompañados de risas. Podemos inferir de esto que el tono era más bien distendido e informal, sujeto a la espontaneidad del lenguaje corriente y al diálogo entre pares (madres). Sin embargo, las secuencias registradas en español estaban signadas por un tono más formal, incluso prescriptivo –de las madres hacia las hijas– puesto que los fines (E) que subyacían puntualmente a estos intercambios apuntaban a que el ensayo (situación “ensayo”) y la presentación (situación “presentación Feria de Mataderos”) se desarrollasen de la mejor manera.

A partir de estos registros llamamos la atención sobre las regularidades presentes en el *cambio de código situacional*¹¹ que producían las madres. En este tipo de cambio de código (CC), la elección lingüística del hablante está configurada por aspectos del evento de habla como el tema, el interlocutor, el grado de formalidad y otros aspectos del contexto (Gumperz 1982). Advertimos que el CC, estrategia comunicativa propia de hablantes bilingües, no ocurre de manera desordenada, sino que forma parte de una competencia comunicativa gobernada por reglas. Asimismo, a través del CC los hablantes agregan significados que evocan matices emocionales, valores y contextos asociados con los sistemas lingüísticos. En virtud de esto, podemos pensar en las funciones metapragmáticas que cumple el CC (Silverstein 1976), ya que opera como un índice no referencial que, en la medida que añade significados y sentidos, codifica las relaciones sociales.

7.1. Cambio de código situacional entre el guaraní y el español

Una vez advertida la regularidad en el CC según el interlocutor (P), nos abocamos a profundizar el análisis de esta estrategia comunicativa teniendo en cuenta los significados que surgen del posicionamiento de los hablantes al momento de elegir el guaraní o el español. La idea de posicionamiento (Goffman 1981) nos remite a las intenciones que el hablante posee para que su expresión se “lea” de una forma determinada, y no de otra.

Consideramos a partir de Silverstein (1976) que el CC funciona como un índice (función indexical) que señala algo más que el significado referencial de lo que se está expresando explícitamente. Se trata entonces de un recurso metapragmático implícito ya que crea (con)textos interaccionales que involucran procesos de negociación constante. Es decir que el CC es un recurso disponible por los hablantes bilingües para crear y negociar contextos entre los participantes. De las observaciones registradas, notamos que la elección del guaraní señala y habilita

un contexto más cercano e informal entre quienes se reconocen como pares de una misma comunidad lingüística y cultural. A su vez, es interesante observar cómo funcionan implícitamente las normas de interacción (N) en los hablantes ya que ellos seleccionan una lengua en función de su interlocutor casi como una regla ineludible.

Cuando en la entrevista indagamos acerca de los usos del español y del guaraní en las paraguayas del grupo, atendiendo a que son fluidas en ambas lenguas, Laura manifestó que el CC es “natural” y Rosita manifestó que depende del interlocutor, si sabe o no hablar guaraní:

- Investigador: y entre ustedes que hablan las dos lenguas, tanto español como guaraní, cuando se comunican entre ustedes, cómo / ¿se dan cuenta cuando están hablando guaraní y cuándo pasan al español?
- Laura: es algo natural.
- Investigador: ¿pero se dan cuenta cuándo cambian?
- Rosita: algunas veces no.
- Investigador: ¿es casi automático?
- Rosita: si la otra persona sabe guaraní, automáticamente conversas de lo más bien, conversas así normalmente.
- (...)
- Rosita: sí, hoy por ejemplo ella estaba así (hace gestos de frío) y yo le digo en guaraní “ay, che ro’yeterrei aháta akẽ”¹² le dije, y “bueno, dale, dale”, dijo.

Ahora bien, ¿solo el interlocutor motiva la elección de una lengua? Laura, la directora del Cuerpo de danzas, definió su competencia comunicativa en guaraní como “entiendo todo pero casi no hablo” (ver Gandulfo 2007). Ella nos comentó que en su casa sus padres siempre hablan en guaraní, incluso a ella y a su hija (Sarita) que son argentinas. No obstante, manifestó que existen algunos temas “más serios”, que son tratados en español “para que se entienda bien y no queden dudas”. Contrastó estos temas “serios” con aquellos relacionados a la música paraguaya, donde la lengua de uso es casi sin excepción el guaraní. En consonancia con esto, observamos que el despliegue de las formas lingüísticas y temas del discurso también influyen en el CC situacional.

8. Análisis de ideologías y actitudes lingüísticas

Abordar la dimensión ideológica implica reconocer que no accedemos a la realidad –no la vivimos, ni la interpretamos, ni la (re)construi-

mos— de manera directa sino a través de un complejo sistema de representaciones y creencias que entrañan relaciones de poder. Por esta razón, es preciso vincular la ideología con el concepto de hegemonía (Williams 1977) y ubicarla dentro de las prácticas discursivas para comprender mejor los significados que circulan socialmente y sus efectos de sentido. En lo que sigue examinamos las ideologías y actitudes lingüísticas que giran en torno a la lengua guaraní.

8.1. Valoraciones y actitudes positivas sobre el guaraní

En este apartado indagamos las actitudes positivas que migrantes paraguayos poseen sobre el guaraní; ponemos el foco en las valoraciones que surgen del posicionamiento *-footing* (Goffman 1981)— desde donde los hablantes configuran su estatus social y el marco de participación de sus enunciados.

En primer lugar, consideramos el vínculo que existe entre lengua e identidad. Esta relación es importante porque remite a prácticas de valorización de la lengua materna, fundamental en contextos de migración. Así, cuando preguntamos por qué el nombre del grupo estaba en guaraní, la coordinadora respondió:

- Rami: porque para mí lo importante era, *nosotros somos un cuerpo de danza paraguaya y ahí la lengua tenía que estar presente (...)* que, aparte, a veces nosotros no decimos cuerpo de danza paraguaya, decimos cuerpo de danza Ko'ẽju, entonces damos por entendido que *con el nombre se sabe que es guaraní y que es paraguayo*.

Es interesante notar cómo la *identidad nacional* y la *lealtad lingüística* se idexicalizan a través de la lengua: el hecho de que el nombre del cuerpo de danza esté en guaraní funciona como índice identitario del país. Otro aspecto ligado a la configuración y consolidación identitaria (en este caso, *ser paraguayo*) ocurre a través de la práctica del cambio de código en la medida que esta práctica comunicativa añade significados y sentidos que permiten codificar relaciones más cercanas entre miembros de una misma comunidad de habla. En un momento de la entrevista, Rami nos comentó que un poco más temprano Silvia fue a buscar agua de la canilla para tomar. Pero al instante, Rami le dijo:

- Rami: entonces yo estaba ahí en la cocina y le digo “tomá Aquarius porque *iky'a la tanque*” (risas de todos).
(...)

- Rami: que *está sucio el tanque*. Pero no lo podía decir fuerte porque (hace gestos indicando que el casero del Club Pampero que se encontraba cerca).

En su enunciado, Rami recurre al guaraní para cambiar un ítem léxico (sucio = *iky'a*) que no lo expresó en español porque de haberlo hecho esto podría afectar la relación que mantienen con el casero del lugar (argentino) donde ensayan. Por esta razón, el uso del cambio de código como estrategia discursiva posibilita una interacción con quien se comparte la lengua materna al tiempo que se excluye a quien no la domina. En consonancia con esto, Laura refirió esta práctica discursiva como gesto de “complicidad” por parte de los hablantes bilingües paraguayos quienes mediante el uso del guaraní refuerzan su estatus y pertenencia sociocultural: son paraguayos y hablan guaraní.

- Laura: es algo muy cotidiano acá (...) *usar el guaraní* para hacer ese tipo de comentarios (...) *esa cosa de cómplice* y de que el otro no va a entender.

En cuanto a la conciencia de los hablantes sobre las lenguas (Kroskrity 2004), que se inscribe en un posicionamiento determinado, notamos valoraciones explícitas sobre la dulzura y encanto del guaraní, lo cual da cuenta de un alto grado de emotividad –esto es, *subjetivismo lingüístico* (Voloshinov 1992)– sobre la lengua. Las siguientes reflexiones surgieron ante la pregunta de las letras de las polcas y guaranías, que Silvia comentó tenían un encanto particular para ella.

- Darío: y una polca en guaraní si vos la querés traducir al castellano es como si fuera que *pierde algo*, es distinto.
- Laura: o sea *pierde la esencia* de la frase.
- Silvia: *el guaraní es un idioma dulce*. Yo siempre dije ojalá para escuchar una polca todo el mundo entendiera el guaraní ¿me entendés? *porque cuando vos la traducís no tiene el mismo encanto* (...) escuchando *una linda polca*, bueno o yo soy media romántica, viste, *una vez fui al lago de Ypacaraí* e hice el paseo en barquito, tocaban el arpa y la guitarra, yo me puse a llorar porque no podía creer lo que estaba escuchando, viste, *era algo dulce, precioso*.
(...)
- Nora: *esa música* [la polca paraguaya] *me engancho* y yo no entendía nada (...) pero *la melodía me encantaba* o sea que quizá también *así aprendí un poco guaraní*, diciendo: mamá, ¿qué quiere decir?.

En estas citas, las hablantes despliegan una fuerte carga emotiva donde la exaltación de las cualidades expresivas y dulce del guaraní, que resulta intraducible al español ya que “pierde la esencia”. En su comentario Silvia destaca el potencial evocador de una “linda polca” que remite a su país de origen, simbolizado a través del lago Ypacaraí. Por su parte, Nora dice que lo que le “enganchó” de la polca paraguaya fue la melodía del guaraní; sostiene incluso que esta atracción pudo haber sido el motivo por el cual empezó a interesarse por los significados de las palabras. Asimismo, aparece la música paraguaya –y la poesía de sus letras– como “sitio ideológico”¹⁵ puesto que despierta sentimientos y creencias en hablantes competentes y no competentes de guaraní, que reconocen y valoran positivamente esta lengua.

Otro punto que nos llamó la atención fue que en distintos momentos de la entrevista los participantes indistintamente establecían un contraste entre la fuerte estigmatización y/o prohibición –ver *discurso de la prohibición*, y el aspecto que vincula este discurso siempre en tiempo pretérito (Gandulfo 2007)– del guaraní en el pasado y la actitud de apertura hacia la lengua que perciben en el presente.

- Silvia: pero sabes qué pasa, *hace un tiempo atrás, era como que los paraguayos eran en realidad tímidos*, no se abrían mucho tampoco. *Ahora* está lleno de paraguayos y todo el mundo ya se acostumbra a *hablar guaraní en la calle, en cualquier lugar*. Pero *anteriormente, no era así*, viste, (...) *ahora* cualquiera te dice: *sí, soy paraguayo; o habla guaraní* (...) Pero *antes* era como que le daba *vergüenza* a la gente misma (hablar en guaraní).
(...)
- Darío: pero *ahora cambió*, ahora. *Ahora se valora más el guaraní*.
(...)
- Laura: *ahora hay más curiosidad* por la gente que no sabe hablar o no entiende y *quiere aprender* (guaraní).

En estos ejemplos se observa el carácter dinámico de las ideologías y actitudes lingüísticas que siempre están sujetas a cambios en la diacronía. La reflexión de Silvia aborda una situación frecuente en contextos migratorios: la actitud de vergüenza/timidez del hablante de una lengua minorizada producto del rechazo/discriminación de los locales. No obstante, Silvia enfatiza que “ahora” los paraguayos muestran cierto *orgullo* de su nacionalidad y lengua materna: la hablan “en la calle, cualquier lugar”, es decir, ya no solo en el ámbito doméstico o familiar. Esta práctica discursiva –la decisión de comunicarse en guaraní aun en presencia de no guaraníhablantes– la consideramos como una forma de

resistencia frente al contexto lingüístico hegemónico de Buenos Aires, donde predomina el uso del español.

- Rosita: pero *ahora* él (su esposo argentino) se interesa, *cuando yo le quise enseñar él no quiso saber nada*, entonces le digo está bien, ahora aprendé solo. Entonces cualquier cosa, *ahora* que está el YouTube y todo eso, baja ahí *y está aprendiendo guaraní*. Todos los idiomas te aprendía menos guaraní, *y ahora sí se interesa, muchas cosas ya entiende él, pero no habla ¿viste?* eso es lo que pasa. Pero tuve que esperar treinta y siete años para que se interese.
- Nora: que *a mí de chica mis papás siempre escucharon polcas, pero nunca me interesó nada* (...) y yo de grande, hace tres años nada más que bailo (...) Y a mí me encanta bailar *pero antes no estaba interesada ni en aprender, ni en conocer, ni en investigar, ni nada*.

Es interesante advertir en el discurso de Rosita el cambio que se produce en el ámbito doméstico: su esposo, de nacionalidad argentina, pasó de tener una actitud de *rechazo* hacia la lengua materna de su esposa a querer aprenderla por su propia cuenta. Aun así, al igual que los hijos de paraguayos, José Luis (esposo de Rosita) “entiende, pero no habla”. Por su parte, Nora reflexiona acerca del cambio ideológico que se ve reflejado en su conducta: pasó de no tener interés ni curiosidad por las tradiciones culturales de sus ascendientes a ser una bailarina de danza paraguaya y querer aprender la lengua materna de sus padres paraguayos. Esta actitud de volver sobre la lengua/cultura materna, Courtis (2004) lo denomina “experiencia de retorno” y lo vincula, por un lado, con una dimensión pasional, donde la lengua perdida se vuelve blanco de una relación afectiva y, por otro, con una dimensión del placer, vinculada a la recuperación de la lengua de la infancia.

8.2. Valoraciones y actitudes negativas sobre el guaraní

Para examinar las actitudes y valoraciones negativas del guaraní en el contexto migratorio, resulta pertinente revisar algunos mecanismos a través de los cuales la identidad –ya sea individual o colectiva– se encuentra definida por la lengua propia. Dorian (1998: 3) sostiene que las lenguas tienen el mismo estatus que sus hablantes: la lengua de aquellos que poseen poder y prestigio será evaluada conforme a los privilegios sociales de estos; y, si los hablantes son estigmatizados (bajo prestigio) por otros, la lengua que utilicen será valorada de igual manera.

- Darío: antes *te decían guarango como diciendo que sos indio. Al hablar guaraní sos indio*. Para mí que eso, mi padre por ejemplo *no quería que yo hable guaraní para que no me digan así: guarango (...) Para que no me ¿cómo se dice? Me descalifiquen*.

En la cita de Darío aparece manifiestamente la *ideología del desprecio* (Dorian, 1998: 7) en tanto se presenta una equivalencia directa entre hablar guaraní y ser un guarango¹⁴ o un indio. Consecuentemente, los hablantes reciben el mismo desprecio que la lengua hablada, lengua que, como se constata en el fragmento, está siendo subordinada y minorizada. Es de observar también la representación subyacente del vínculo, que se presupone como unívoco e inalterable, entre lengua y etnicidad: si hablas guaraní, sos indio. Lo peligroso de las prácticas discursivas que entrañan una fuerte discriminación es que generan actitudes de rechazo lingüístico y privaciones simbólicas.

- Silvia: yo tenía 11 años cuando vine, vine en el año '61. *Pero mi mamá y mi papá siempre nos habló en guaraní, pero nosotros tenemos que hablar en castellano (...) mi papá me dijo, vos nunca permitas que te digan paraguaya muerta de hambre, es lo único que él me decía.*
(...)
- Laura: claro, *fue un pueblo muy marginado*. Entonces también *la lengua fue muy marginada también*.

Silvia se refiere a los primeros años de residencia en Argentina: si bien se mantuvo la lengua materna en el seno familiar (uso doméstico) por parte de los padres, los hijos, en cambio, tenían que hablar en español. Aparece en esta escena el *discurso de la prohibición* (Gandulfo 2007), que está en estrecha relación con el mandato del padre. A partir de estas valoraciones, podemos reponer el estigma social que circulaba en aquel momento hacia los migrantes paraguayos: hablan como indios y son muertos de hambre. Es de notar que el componente indígena y la pobreza se conjugan en esta ecuación que reproduce prejuicios sobre las comunidades originarias, generalmente vinculadas al atraso y a la marginalidad. La reflexión de Laura deja ver cómo la marginación de las personas (pueblo) influye de forma directa en la marginación de la lengua que ese pueblo o esas personas hablan.

Las ideas sobre las lenguas emergen de las experiencias sociales e influyen en la percepción de formas lingüísticas –y en la elección/prohibición de una lengua– que están saturadas por ideologías que reproducen el sistema axiológico de los hablantes. Así, dada la experiencia de desprestigio y descalificación hacia los guaraníhablantes –que son “guarangos”, “indios”,

“muertos de hambre”–, los padres deciden no transmitir la lengua materna a sus descendientes. De este modo, se producen situaciones de inhibición en los procesos de socialización lingüística en la lengua de los padres.

- Matías: mi viejo es paraguayo y *hablaba con mis demás tíos en guaraní*. Pero después lo que es enseñanza *no nos quiso enseñar ni a mí ni a mis hermanas*. (...) *Trato de entender*. A veces capaz que están hablando en guaraní y resulta que, no sé de qué están hablando, X tema, y capaz que hay una palabra en castellano que no se puede traducir al guaraní entonces ahí más o menos la cazo y sé más o menos de lo que están hablando.
(...)
- Darío: no, *no hablo guaraní* porque, estaba hablando con mi suegro la otra vez de que mi papá vivió mucho tiempo acá y seguro que *él lo habrá sufrido, el no hablar castellano*. Entonces digo yo que *él me preparó, me enseñó a desenvolverme en castellano, pero se olvidó del lado guaraní*. No, *no me enseñó a hablar guaraní*.

Cuando los factores sociales son adversos y hostiles a la conservación de la lengua, los migrantes evalúan como más beneficioso el cese de la transmisión considerando que de esta forma evitan la segregación y/o estigmatización de sus hijos. En consonancia con esto último, Gandulfo (2007) analiza la interrupción deliberada de la transmisión del guaraní correntino por parte de padres a hijos por prejuicios que asocian esta lengua con “el campo”, “el atraso”, “la pobreza” y como un “obstáculo” para la correcta adquisición del español. A pesar de la inhibición en la socialización lingüística en guaraní, notamos que padres y madres no dejan de hablar su lengua en el ámbito familiar, por lo tanto, si bien no existe una transmisión voluntaria, resulta innegable que los hijos, desde niños, están expuestos al input de esta otra lengua.

Retomando el cese de transmisión del guaraní, esta decisión se vincula con la representación que se tiene de la lengua dentro del entramado social en el cual circula. En efecto, esta es una de las formas de operar de las ideologías lingüísticas: median entre las estructuras sociales y las formas de hablar (Kroskrity 2004). Asimismo, en muchas ocasiones la decisión de no socializar a los hijos en otra lengua responde a un sentido común ya instalado: el bilingüismo es “costoso” a nivel individual (Dorian, 1998: 10). Sin embargo, nos preguntamos a partir de la experiencia de Rosita qué pasaría si su lengua materna fuese una hegemónica. Puntualmente nos cuestionamos si se valora de igual manera a un bilingüe español-inglés que a un bilingüe español-guaraní. El *mito* de que el bilingüismo es costoso y que produce que el hablante se exprese “mal”, se activa con mayor fuerza en

escenarios donde una de las dos lenguas habladas posee bajo prestigio, esto es, una lengua minorizada.

Veamos el siguiente fragmento que gira en torno a ámbitos de uso del español y a la *prohibición* del guaraní y su repercusión en el ámbito escolar tanto en el país de origen como en el de residencia.

- Investigador: pero en la casa, allá en Paraguay, ¿aprendieron guaraní primero?
- Silvia: sí, en mi casa sí, se hablaba guaraní.
- Investigador: ¿y dónde aprendiste a hablar español?
- Silvia: en la escuela.
- Rosita: *en la escuela te exigía, y te prohibía hablar en guaraní.*
- Silvia: sí, porque *antes habían prohibido la lengua guaraní*, hace poco que se volvió a hacer lengua. En mucho tiempo no.
- Investigador: eso fue, o sea lo de la escuela, fue allá o acá.
- Silvia: y yo estuve hasta los 11 años en Paraguay.
- Investigador: ¿y ahí también te prohibían el guaraní?
- Silvia: *vos tenías que hablar castellano porque en esa época la lengua guaraní todavía estaba prohibido hablar.* Vos ibas a la escuela y te enseñaban a hablar castellano pero tu lengua en tu casa, en todos lados, era guaraní. Yo cuando vine acá sí hablaba las dos lenguas, *no hablaba perfecto. Me decían de todo* y yo los agarra a piñas y seguía adelante (risas).

Advertimos dos cuestiones. Por un lado, retomamos el *discurso de la prohibición* (Gandulfo 2007), pero con la diferencia de que en el caso de la familia de Silvia, la casa se mantuvo como ámbito de uso de la lengua materna, no así en la escuela. Las palabras de Rosita y Silvia abren interrogantes sobre el rol de la escuela en tanto institución normalizadora y neutralizadora de diferencias ya que se trata de uno de los principales agentes que promueve la “ideología lingüística estándar” (Milroy y Milroy 1999, citado en Kroskirty 2004). En el caso concreto de ellas, la lengua estándar, la aceptada como vehículo de la instrucción formal en las instituciones, era/es el español, lengua que en el periodo histórico referido por Silvia era hablada casi exclusivamente por las clases dominantes (Rubin 1974). Por otro lado, el fragmento da cuenta de los efectos que produce en actitud de los hablantes el peso de una variedad “correcta” a la que se debe aspirar: Silvia afirma que no hablaba un “perfecto” castellano, lo cual deja ver una *inseguridad lingüística* ante una forma “ideal” no alcanzada. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué es un perfecto castellano?, ¿existe una lengua perfecta?, ¿quién o quiénes hablarían esta variedad perfecta?, ¿qué diferencias habría entre la variedad perfecta y los imperfectas?

8.3. Síntesis de las actitudes positivas y negativas

Los fragmentos analizados hasta aquí nos permiten sostener que el uso y la valoración de la/s lengua/s, entendida/s como una serie de prácticas comunicativas situadas y ancladas en lo social, producen efectos decisivos en los modos a través de los cuales los hablantes –migrantes y locales– interactúan y definen sus lugares de enunciación.

Actitudes positivas	Actitudes negativas
Función simbólica del guaraní: instrumento de construcción identitaria	Discriminación y estigmatización hacia guaraníhablantes (ideología del desprecio), ya sean migrantes o argentinos.
Función comunicativa del guaraní: sostener y reforzar los lazos entre paisanos.	Pérdida de elementos simbólicos: la no transmisión y escenas de censura del guaraní (<i>discurso de la prohibición</i>).
La música paraguaya y la poesía en guaraní como "sitios ideológicos".	Ideología de la variedad "estándar" en la escuela: produce inseguridad lingüística en hablantes bilingües.
<i>Subjetivismo lingüístico</i> (expresión y emotividad): exaltación del guaraní como lengua dulce, melódica e intraducible.	Prácticas de subordinación y minorización sobre el guaraní: genera actitudes como el autoodio lingüístico.
"Experiencia de retorno": revalorización del guaraní por parte de descendientes.	

Tabla 2. *Actitudes positivas y negativas sobre el guaraní en migrantes paraguayos*

Tal cual se observa en Tabla 2, las ideologías lingüísticas son representaciones heterogéneas y dinámicas puesto que siempre están contextualmente situadas. Atendiendo a que la migración paraguaya data de más de un siglo, los cambios de paradigma en materia de política migratoria que se fueron dando en Argentina constituyen factores externos que repercuten en los modos de ver, pensar y valorar al no-nativo. A su vez, estas matrices políticas y culturales tienen su impacto en la (re)construcción que el paraguayo hace de su experiencia migratoria y de su propia condición como migrante.

7. Reflexiones finales

La migración paraguaya en Argentina tiene una larga tradición y es en la actualidad el colectivo extranjero más numeroso. Es por ello que estudiar los efectos que el desplazamiento físico y simbólico produce en el comportamiento lingüístico y en las prácticas discursivas de los hablan-

tes se torna necesario. En particular, hemos explorado este fenómeno abordando la dimensión ideológica que subyace a los usos, ideologías y actitudes lingüísticas que tanto migrantes como argentinos poseen respecto del guaraní, lengua materna de la amplia mayoría de paraguayos que arriban a la Argentina. Para ello, fue necesario, en primer lugar, plantear que esta lengua no es de migración, aunque se encuentre inserta y circule en un contexto migratorio.

De las observaciones que registramos en territorio, advertimos sobre el cambio de código situacional practicado por los hablantes paraguayos (coordinadores, madres y padres). Notamos que, si bien la elección de una lengua por parte de un hablante bilingüe arroja datos sobre el posicionamiento de este respecto a su enunciado, también lo hace sobre aspectos culturales y axiológicos de su comunidad de habla. En este sentido, el CC situacional no se produce de manera azarosa ni arbitraria, sino que más bien responde a situaciones y/o contextos determinados, que a su vez están influidos por los participantes y los temas que estos tratan. Por consiguiente, la organización que regula la interacción (qué lengua, variedad, registro, marcos participantes y de participación) funciona como un instrumento eficaz para la construcción de unidades sociales, relaciones e identidades (Duranti 2000). Dicho en otras palabras, los cambios de una lengua a otra están motivados y pautados socioculturalmente, lo cual no quita agencia a los hablantes que tienen que actualizar y negociar significados en cada interacción.

Como síntesis de las valoraciones y actitudes lingüísticas positivas sobre el guaraní subrayamos la *lealtad* y el *orgullo* puesto que la elección de esta lengua como instrumento de comunicación otorga mayor fuerza de identificación, cohesión y pertenencia a una misma comunidad de habla. Por otro lado, las actitudes negativas preponderantes que hemos identificado fueron la prohibición y el (auto)rechazo: los migrantes, en sus representaciones lingüísticas, asocian su lengua materna con prácticas de minorización como el desprecio, la discriminación y el bajo prestigio socioeconómico; de ahí que muchos padres optan por no transmitir la lengua materna. Como se notó a lo largo del trabajo, una situación similar ocurre con hablantes de guaraní en la provincia de Corrientes.

Las situaciones de subordinación y conflicto lingüístico plantean la necesidad de generar estrategias y espacios donde promover la autoconfianza social de grupos cuyas lenguas familiares poseen bajo prestigio, esto a fin de que la relación con el resto de la sociedad resulte una experiencia sin despojos culturales ni simbólicos. Cabe señalar que en el contexto estudiado la lengua y sus variedades minorizadas son una herencia de pueblos originarios de Sudamérica que aún persisten, con diferentes grados de vitalidad, en toda la región. Es por esta razón que enfatizamos

la importancia de desarrollar nuevas políticas lingüísticas que tengan como objetivo reconocer y valorar el lugar y las tradiciones de estas lenguas, atendiendo, sobre todo, a que la Argentina es un país plurilingüe y multicultural.

Ivo Santacruz Ascurra
Universidad de Buenos Aires
ivo.santacruz@uba.ar
<https://orcid.org/0000-0002-1757-8744>

Recepción: 05/10/2021; Aceptación: 25/11/2022.

Notas

- ¹ El Área Metropolitana de Buenos Aires abarca las jurisdicciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2.891.000 habitantes) y las localidades bonaerenses que rodean a la ciudad de Buenos Aires y constituyen un conglomerado urbano de alrededor de 10 millones de habitantes. La población total del AMBA es de 12.806.866 habitantes. Fuente de consulta: Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC).
- ² En octubre del 2004 se promulgó la Ley Provincial 5598/04 que establece al guaraní como Idioma Oficial Alternativo de la Provincia de Corrientes (Gandulfo, 2007: 38).
- ³ Antonio Ruiz de Montoya nace en Lima (Perú) en 1585 y fallece en 1652. Ingresa en la Compañía de Jesús en 1606. Viaja al año siguiente al territorio de la Provincia jesuítica de Paraguay, donde permanece hasta 1638.
- ⁴ Si bien con la reforma constitucional de 1967, producida bajo el gobierno dictatorial de Alfredo Stroessner (1954-1989), el guaraní adquirió el estatuto de *lengua nacional*, recién con la reforma de 1992 adquiere la categoría de *lengua oficial*. A partir de este año, entonces, el Paraguay es oficialmente una nación bilingüe pues hasta ese entonces solo el español era reconocido en la Constitución Nacional como lengua oficial. Vale señalar que el guaraní fue históricamente y sigue siendo la lengua más hablada dentro de la población, aunque no siempre gozó del prestigio y los privilegios del español.
- ⁵ /koẽjú/ del guaraní: amanecer. Es una palabra compuesta por *ko'ẽ* (amanecer) y *ju* (amarillo). La misma alude al momento en que los primeros destellos de sol asoman en el horizonte. Para más información del grupo, consultar su página en Facebook: <https://www.facebook.com/koeju.amanecer>.
- ⁶ Cabe señalar también que gran parte de la *lealtad lingüística* que históricamente despertó el guaraní en el pueblo paraguayo radica en la función que cumplió esta lengua en las dos Guerras que vivió el país: la Guerra contra la Triple Alianza (1864-1870) y la Guerra del Chaco (1932-1935). Rubin (1974: 62) sostiene que la relación íntima entre la lealtad hacia el guaraní y el nacionalismo paraguayo fue reforzada durante la Guerra del Chaco (contra Bolivia) debido a la insistencia de las autoridades militares en que los soldados hablaran únicamente en guaraní. Esto fue requerido como medida de seguridad y sirvió para unir a los paraguayos frente al enemigo común.
- ⁷ Si bien el foco de este trabajo no está puesto en discutir los tipos de bilingüismo, consideramos que la expresión mencionada se corresponde con un manejo asimétrico o no coordinado de ambas lenguas (Unamuno, 2004).
- ⁸ Sintéticamente, la autora plantea los siguientes aspectos como centrales del *discurso de la prohibición* del guaraní en Corrientes: 1) siempre se lo menciona en tiempo pasado; 2) los ámbitos centrales de la prohibición eran la casa y la escuela; 3) se dirigía centralmente a los niños; 4) castigos recibidos si se hablaba guaraní en presencia de adultos; 5) los usos del guaraní se producían en espacios intersticiales que suponían una transgre-

- sión/liberación para los niños; 6) la referencia al contexto del uso y prohibición era principalmente la vida en “el campo” (2007: 32-33).
- ⁹ Para más información, acceder a: <https://www.buenosaires.gob.ar/cultura/promocion/feria-de-mataderos>
- ¹⁰ Los niveles propuestos son cinco, a saber: (i) grupo de intereses individuales; (ii) multiplicidad de ideologías; (iii) conciencia de los hablantes; (iv) función mediadora de las ideologías; y (v) rol de las ideologías lingüísticas en la construcción identitaria (Kroskrity, 2004).
- ¹¹ En la extensa literatura sobre el cambio de código (CC) se han diferenciado distintos fenómenos. Entre ellos, el *cambio de código situacional*, producto de la alternancia de lenguas en función de situaciones comunicativas delimitadas, se distingue del *cambio de código conversacional* que ocurre dentro de un mismo acto de habla -inter o intra oracional- y que trae aparejado fenómenos estructurales (Gumperz, 1982).
- ¹² Traducción: “ay, qué frío que tengo, me voy a ir a dormir”.
- ¹³ Para Silverstein (1979) los sitios ideológicos son lugares institucionales de práctica social tanto de la materia como de la modalidad de la expresión ideológica.
- ¹⁴ *Guarango*: incivil, grosero. Fuente: <https://dle.rae.es/guarango>.

Referencias bibliográficas

- Academia de la Lengua Guaraní. 2019. *Guarani Ñe'etekuua / Gramática Guaraní*. 2da edición (Versión corregida). Asunción: Servilibro.
- Acosta Alcaraz, F. y Krivoshein, N. 2007. *Gramática Guaraní*. Asunción: Servilibro.
- Briggs, Ch. 1986. *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruno, S. 2013. “El proceso migratorio paraguayo hacia Argentina: Evolución histórica, dinámica asociativa y caracterización sociodemográfica y laboral”. En *Migrantes paraguayos en Argentina: Población, instituciones y discursos. Cuadernos Migratorios N° 4*, 11-56. Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Oficina Regional para América del Sur.
- Ciccone, F. 2021. “El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires”. En *Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartolomeu Melià*, Ignacio Telesca y Alejandra Vidal (editores). Buenos Aires: Sb.
- Courtis, C. 2004. “Lengua nacional, lengua de inmigración, lengua materna: políticas e ideologías en torno a los usos del coreano en la Argentina”. *Revista de Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 54. 271-302.
- Del Ávila, Á. 2017. *Homo constructor: trabajadores paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales – CEIL-CONICET.
- Dorian, N. 1998. “Western language ideologies and small-language prospects”. En *Endangered Languages*, Leonore Grenoble y Lindsay Whaley (eds.), 3-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. 2000. *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Gandulfo, C. 2007. *Entiendo pero no hablo. El guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez Rendón, J. 2008. *Typological and Social constraints on language contact: Amerindian languages in contact with Spanish*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Hymes, D. 2002 [1972]. “Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social”. En *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Lucía Golluscio y colaboradoras (comp.). Buenos Aires: UDEBA.

- Kroskrity, P. 2004. "Language ideologies". En *A companion to linguistic anthropology*, Alessandro Duranti (ed.), 496- 517. Oxford: Blackwell Publishing.
- Melià, B. 1974. "Hacia una tercera lengua en el Paraguay". En *Estudios Paraguayos II*, 2, 31-71.
- Penner, H. 2007. "Se habla. Es guaraní. No es guaraní. Es castellano. No es castellano. Es guaraní y castellano. No es ni guaraní ni castellano. ¿Qué es?". En *Signos lingüísticos*, 5, 45-95.
- Rubin, J. 1974. *Bilingüismo nacional en el Paraguay*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Segato, R. 1997. "Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global". *Série Antropología*, N° 234, Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Silverstein, M. 1976. "Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description". En *Meaning in Anthropology*, K. Basso y H.A. Selby (eds.). Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Silverstein, M. 1979. "Language structure and linguistic ideology". En *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Paul Clyne, William Hanks and Carol Hofbauer (eds.), 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Unamuno, V. 2004. "Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos". En A. Raiter, & J. Zullo, *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa.
- Voloshinov, V. 1992 [1929]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Williams, R. 2000 [1977]. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península/ Biblos.
- Woolard, K. 1998. "Introduction". En *Language Ideologies*, Bambi Schiefflin, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity (eds.), 3-47. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmermann, K. y Morgenthaler García, L. 2007. "Introducción. ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración? De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 10, 7-20.
- Zimmermann, K. 2009. "Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas: reflexiones teóricas y ejemplos de casos de América Latina", en *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*, Anna María Escobar y Wolfgang Wölck (eds.), 129-160. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

Lenguas minorizadas: empoderamiento y escritura de la lengua mocoví (familia Guaycurú, Argentina)

Cintia Carrió, Micaela Lorenzotti y Natalia Bas

En Argentina, como en América Latina, la problemática de la escritura en lenguas originarias recibe especial atención desde la regulación de la educación intercultural y bilingüe. La discusión sobre el lugar de las lenguas en la escolarización pone en escena la problemática de la escritura: se espera que las lenguas originarias, de tradición oral, adquieran la función de lengua de alfabetización. La lengua es un mecanismo de poder, por lo tanto, la acción de equipar una lengua con un sistema de escritura implica, entre otras decisiones, la de ‘prestigiar’ una variedad sobre otras de manera tal que aquella se instale como variedad estándar. En este artículo se revisan diferentes representaciones y acciones sobre una lengua minoritaria de Argentina, el mocoví, se presentan tres propuestas de alfabetos, se describen considerando distintos factores y se analizan desde diferentes dimensiones.

Palabras clave: empoderamiento tecnológico, cultura letrada, identidad cultural, política lingüística.

Minoritized languages: empowerment and writing of mocoví language (Guaycurú family, Argentina). In Argentina, as well as across Latin America, writing instruction in native languages receives special attention within the regulation of intercultural and bilingual education. Writing is often brought into the academic discussion when talking about schooling. It is expected that native languages following an oral tradition will eventually become the language promoting literacy when they develop a writing system. Because languages are power mechanisms, the addition of a writing system to an unwritten language also implies that one variety is more ‘prestigious’ than others. These biases are consequentially part of standardization processes. This article reviews different representations and operations on a minority language present in Argentina, the Mocoví. Three proposals of alphabets are presented. They are described taking into account different factors and they are analyzed from dif-

ferent points of view to show the multiple faces and implications of writing systems created for native languages.

Keywords: technological empowerment; literate culture; cultural identity; linguistic policy.

Introducción

Siempre es importante destacar que el poder de una lengua no está determinado por su estructura interna ni por su capacidad comunicativa, sino por su expansión lingüística en un determinado momento histórico y por sus posibilidades de expansión a futuro. La relación entre lenguas está atravesada por tensiones y conflictos entre las comunidades de habla (dado que las lenguas viven en y por los hablantes), tensiones y conflictos que son el resultado de sus luchas por alcanzar un nivel superior dentro de la estructura social que implique un cambio de estatus y una ampliación de sus funciones sociales (Hamel 2008).

El carácter dinámico de las relaciones entre las lenguas, las variaciones en lo que respecta al poder que ejercen unas sobre otras y la tendencia a la universalización idiomática, son fenómenos que pueden observarse desde una perspectiva diacrónica.

Los peligros de perder de vista el carácter relativo y arbitrario de la imposición de una variedad de lengua o de una lengua sobre otra e incluso de su legitimación como lengua estándar, consisten en entender y explicar la realidad lingüística como el resultado de un proceso de evolución natural. Por este motivo, es conveniente visibilizar los modos en que las sociedades construyen y disputan poder en y a través de la lengua, al igual que los mecanismos de violencia simbólica que activan estas luchas, más o menos radicales y silenciosas, en las que se ponen en juego la identidad y la cultura de los pueblos.

La globalización lingüística parece tener su acento en el valor instrumental de las lenguas, entendidas éstas como dispositivos eficaces en los procesos de penetración económica, de colonización y de irradiación o propagación de patrones culturales. Pero su alcance e implicancias en la vida y en el desarrollo de los sujetos resultan más radicales. La desaparición de lenguas minoritarias, así como de variedades lingüísticas no estándar, pone en riesgo no solo el equilibrio ecolingüístico sino también las condiciones de desarrollo humano, de su pensamiento y de su investigación científica (Crystal 2001; Grenoble y Whaley 2006).

A lo largo de este artículo se revisan diferentes representaciones y acciones sobre el mocoví, una lengua indígena minoritaria de Argentina. Se describen situaciones de toma de decisión de alto impacto para la

vitalidad y funcionalidad de la lengua; y se analiza el rol, principalmente, de las comunidades y las instituciones educativas. Se asume aquí que ocuparse de la problemática de la escolarización en lenguas originarias y de los modos de ser y estar de estas lenguas en las escuelas implica, en parte, revisar la concepción respecto de la escolarización, la lectura, la escritura y, fundamentalmente, el lugar de la oralidad dentro de las aulas, ya como medio, ya como fin del aprendizaje.

1. Lenguas minoritarias, lenguas minorizadas

La decisión de considerar a la diversidad lingüística como un valor y no como un problema a resolver tiene que dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas regionales, en las que diferentes actores sociales coordinen tareas conjuntas. Además, es necesario tener en claro categorías que permitan entender y comprender las fuerzas que se tensan en las discusiones sobre la/las lengua/s, ya sean explícitas o implícitas.

Asumimos que una lengua es considerada minoritaria cuando el número de hablantes es significativamente reducido en relación a la cantidad total de hablantes del conjunto integrado por el resto de las lenguas circulantes en el contexto. La cantidad de hablantes de una lengua es uno de los factores que determinan su poder, su fortaleza, su capacidad de luchar por imponerse o por resistir. En consecuencia, una lengua demográficamente débil sufre una presión interna que la hace más vulnerable. Esta condición se agudiza cuando a su vez es objeto de las presiones ejercidas por las lenguas mayoritarias y/o por fuerzas externas que afectan negativamente sus procesos de transmisión y expansión lingüística, al mismo tiempo que restringen severamente sus ámbitos de uso.

Cuando una de las dos comunidades de habla cuenta con más poder y con un número mayor de hablantes que la otra, la lengua de la primera deja de ser solo mayoritaria para convertirse en una lengua dominante (con prestigio lingüístico) capaz de ejercer una presión que vulnera y minoriza a la lengua de la otra comunidad que ocupará el lugar de lengua subordinada (Aracil 1983). Más aún, no solo no cuentan con posibilidades de aumentar su círculo de expansión, sino que además su círculo interno se reduce de manera progresiva y sistemática. Así entonces, una lengua es minoritaria en función del porcentaje que representa su número de hablantes nativos a escala mundial y es minorizada por la relación de subordinación que establece con una o más lenguas dominantes. Siguiendo a Kasbarian (1997), dentro de los criterios sociolingüísticos generales que caracterizan a una lengua minorizada se encuen-

tran: la ausencia de estatus oficial y de uso institucional; la exclusión como medio y contenido en el ámbito escolar y en los medios de comunicación; el carácter esencialmente oral de su difusión; la marginalidad de la producción escrita; carencia de procesos de estandarización; y, adquisición exclusiva en el medio familiar.

Las lenguas dominantes cuentan con un gran número de oportunidades para crecer demográficamente y para incrementar y consolidar su poder dado su uso intensivo en las distintas instituciones y organismos del Estado, en los medios de comunicación, en los nuevos entornos digitales y en la actividad política, económica y cultural en general. Las lenguas dominadas, en cambio, no suelen tener el reconocimiento ni el apoyo de los Estados nacionales y, dado que son lenguas desvalorizadas por los hablantes de las lenguas dominantes (Kasbarian 1997), son con frecuencia objeto de prácticas represivas y discriminatorias. Estas realidades a contrapunto, directa e inevitablemente, contribuyen con la falta de lealtad lingüística de los hablantes nativos de lenguas subordinadas.

De esta manera, una lengua minorizada “se encuentra en un estado constante de diglosia con la lengua mayoritaria” (Belmar y Pinho 2020: 142) y esta situación determina que las posibilidades de la lengua minorizada de dar respuesta a las necesidades comunicativas y de representación decrezcan gradualmente en favor de la lengua dominante. Paralelamente, su uso se restringe cada vez más al dominio de lo informal y de lo familiar lo que provoca su creciente desprestigio social. Este proceso de empobrecimiento de la lengua impacta negativamente en la actitud de sus hablantes. Estas actitudes lingüísticas son observables en el comportamiento individual de los hablantes, aunque sus orígenes se encuentren en factores sociales.

En lo que concierne específicamente a las lenguas indígenas de la región, con la llegada de los españoles, su número se redujo considerablemente. Esto así debido a políticas *in vivo* (Calvet 1997) consistentes en, por ejemplo, la prohibición de su transmisión a las nuevas generaciones; y, políticas *in vitro* (Calvet 1997) tendientes a la imposición del español como lengua dominante, acciones clave dentro de una política de exterminio lingüístico destinada a favorecer el sojuzgamiento de los pueblos conquistados y la supremacía cultural del conquistador.

Las políticas de Estado postcolonial implementadas a partir de la década de los '80 (siglo XIX) con el objetivo de construir una identidad nacional que unifique al pueblo argentino significaron otro punto de inflexión en la historia del borramiento de la presencia indígena¹. En pos de la unificación nacional, las políticas lingüísticas de la década del '80 avanzaron en paralelo a las políticas educativas que generaron el escenario ideal para la imposición. El Estado, a través de la escuela y las campañas militares genocidas, los diferentes cultos, el proceso de adjudicación y apropiación de tierras, y el acceso desigual a las fuentes de traba-

jo fueron los motores que llevaron adelante las planificaciones lingüísticas que mayor costo arrojaron a la vitalidad de las lenguas originarias; planificaciones que apuntaron a la construcción de una Nación monolingüe (español) y monocultural (europea). En tal sentido, Pujolar & O'Rourke plantean que “el tratamiento de las periferias europeas tiene paralelos con las trayectorias de los pueblos indígenas en las Américas y otros estados colonizados en general”² (2018:4) debido a que “la industrialización y la formación del estado-nación erosionaron considerablemente la base socioeconómica de lenguas (...) La industrialización provocó la migración a los centros urbanos y la incorporación paulatina de sus hablantes en la mano de obra industrial. Al mismo tiempo, la escolarización universal, el servicio militar obligatorio y las nuevas burocracias estatales impulsieron el aprendizaje y uso de las lenguas estatales frente a las lenguas y dialectos locales.”³ (Pujolar y O'Rourke 2018:3)

De esta manera también, la escuela pasó a ser uno de los instrumentos más fuertes para la ejecución de las políticas lingüísticas y se erigió como entidad coercitiva que tuvo a cargo la planificación lingüística que apuntó a la unidad y unificación lingüística nacional. Por su parte las diferentes legiones de misioneros enseñaban a los indígenas a rezar en español contribuyendo así al deterioro de sus lenguas y a la desvalorización de sus culturas.

Por otro lado, los pueblos mismos ejecutaron políticas que consistieron en la prohibición de la lengua a las generaciones siguientes, así como la negación de la cultura y la ascendencia indígena. La consecuencia de esta negación sostenida de las lenguas y los orígenes generó su debilitamiento y retracción (Fishman 1991).

En síntesis, Argentina atravesó políticas de homogeneización cultural puestas en práctica desde el Estado durante mucho tiempo, lo que generó retracción de las culturas y las lenguas de los pueblos que vieron en la negación y el ocultamiento un medio de supervivencia.

2. Lengua mocoví

Luego de las migraciones de la segunda mitad del siglo XX, los mocovíes habitan en comunidades localizadas en el sur de la provincia de Chaco y en el centro y norte de la provincia de Santa Fe. Su lengua es el mocoví y pertenece a la familia etnolingüística Guaycurú.

Las migraciones responden, fundamentalmente, a la búsqueda de mejores condiciones laborales y generan el desmembramiento de comunidades y la conformación de nuevos grupos de origen diverso, que en gran parte constituyen núcleos cercanos a centros urbanos importantes. La vitalidad de la lengua varía según la región geográfica. Gualdieri

(2004) considera que en la zona chaqueña el grado de vitalidad es mayor al de la zona santafesina; reconoce a la edad como la variable más importante con la que se vincula el comportamiento sociolingüístico y permite dar cuenta de la vitalidad de la lengua.

Los casos que nos ocupan se circunscriben a la provincia de Santa Fe. Mientras que en Chaco se presenta un estado de ‘bilingüismo relativamente extendido’ (Gualdieri y Citro 2006), en la zona santafesina el proceso de castellanización ha cobrado mayor fuerza en detrimento de la vitalidad del mocoví. En el territorio santafesino la lengua mocoví tiene una vitalidad lingüística baja, quienes mantienen la lengua son los ancianos, ha perdido funcionalidad en las interacciones cotidianas y los niños no la adquieren ni la aprenden en su ámbito familiar. Esto da cuenta de su progresiva retracción. El mocoví es una de las lenguas que la UNESCO recoge en su *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, bajo la categoría “en peligro” dentro de la escala de 6 niveles que establece (a salvo; vulnerable; en peligro; seriamente en peligro; en situación crítica; extinta).

Ahora bien, los factores que determinan el poderío lingüístico son factores exclusivamente extralingüísticos, que trasladan a la relación entre lenguas, relaciones de desigualdad entre los pueblos. Para poder valorar y revitalizar lenguas y culturas minorizadas, es necesario, como primera medida, saber de su existencia. En este sentido, el Censo Nacional de 2001 incluyó una Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, que el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos publicó en 2004 y 2005. De acuerdo a estos datos oficiales 15.835 personas se autorreconocieron mocovíes (descendientes en primera generación). No obstante esto, no se dispone de censos lingüísticos a nivel provincial ni nacional, así como tampoco es de acceso público el número de escuelas de la provincia que cuentan entre el alumnado con más del 50% de la matrícula perteneciente a pueblos originarios, más aún, no hay información pública que permita cartografiar las escuelas con matrícula total o parcialmente indígena. La homogeneización de la escuela santafesina no actuó sino en detrimento de la calidad identitaria e intelectual de los sujetos. Todas las acciones orientadas a contrarrestar esta tendencia homogeneizante surgieron de casos focalizados en los que referentes escolares y/o comunitarios se plantearon objetivos concretos y pseudo-revolucionarios.

3. Representaciones, decisiones, acciones e inacciones

Durante más de 15 años hemos venido trabajando con diferentes referentes comunitarios de distintos grupos mocovíes distribuidos por el

centro y norte de la provincia. Nuestros maestros, referentes, informantes, amigos, todos ellos con la edad de nuestros abuelos, comparten una historia lingüística semejante. En sus familias, cuando eran niños, siempre se hablaba la lengua mocoví al igual que en las reuniones sociales a las que acudían. Luego ingresaron a la escuela alrededor de los 6 años donde el docente criollo monolingüe español tenía a su cargo las clases dictadas en español. Esta es la historia común del primer contacto de los referentes mocovíes con la lengua extranjera, que años después pasaría a ser la lengua vernácula de sus nietos.

Di Tullio sostiene que el destino de una lengua está condicionado no solo por las vicisitudes históricas del pueblo que la habla sino también, y más decisivamente, “por las ideas, sentimientos y reacciones socialmente compartidos hacia la propia modalidad lingüística” (2010[2003]: 34). En este sentido, como sostienen Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010), la lengua es percibida y valorada por los hablantes a través de las representaciones sociolingüísticas, entendidas como aquellas que involucran ideas socialmente compartidas acerca de una lengua y que inciden en la dinámica de las situaciones lingüísticas.

Al momento de hablar de educación intercultural bilingüe (EIB), surge la discusión respecto de la alfabetización en lengua originaria y, como consecuencia, entra en escena la problemática de la escritura considerando que se trata de casos de lenguas con tradición oral.

Ricento (2000) se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos; se reconoce la agencia de los individuos y colectividades en el proceso de uso de lenguas, actitudes y elaboración de políticas. En este sentido, Lorenzotti sostiene que “la demanda de muchos actores, vinculados con la EIB, respecto de que la lengua mocoví se escriba, está relacionada con la conciencia sobre la retracción lingüística que está sufriendo la lengua y con la exigencia de que haya materiales educativos escritos en lengua indígena para la enseñanza de la lengua en las aulas” (2021: 212). Aun teniendo en cuenta esta situación, los grupos mocovíes no han logrado todavía un consenso sobre la manera de representar su lengua a través de la escritura, razón por la cual coexisten diferentes propuestas, algunas diseñadas *ex profeso* para su implementación en las aulas de lengua mocoví y otras que se instalan casi accidentalmente basando su existencia en la necesidad de la representación gráfica.

Entre los antecedentes sobre la escritura en mocoví se encuentra la introducción al Vocabulario Mocoví recopilado por Buckwalter & Buckwalter en el año 2001 y su posterior Vocabulario Castellano-Guaycurú (2004) en el que se argumenta a favor de la adopción del alfabeto diseñado por un lingüista con conocimientos de la lingüística y antropología, quien fuera enviado a Chaco en 1954 por la organiza-

ción mundial ‘Sociedades Bíblicas Unidas’. Llamaremos a esta propuesta: caso 1.

La mayoría de los materiales escritos en mocoví que circulan entre las diferentes comunidades, y no necesariamente vinculados con las escuelas, se producen en la provincia de Chaco y utilizan un sistema de escritura que se originó en las traducciones de textos religiosos, principalmente la Biblia. Estas traducciones datan de la década del ’80 y surgen en principio vinculadas con el pueblo *qom* (toba-*qom*), pueblo que también se ubica en las provincias de Chaco (principalmente) y Santa Fe, y cuya lengua resulta más vital y funcional que el mocoví.

El segundo caso que tendremos en cuenta (caso 2) es el que corresponde a la comunidad *Com Caia*. En esta comunidad comenzó a funcionar en el año 1992 una de las primeras escuelas de la provincia con la modalidad intercultural y bilingüe. A partir de la iniciativa de una docente de la escuela de nivel primario, se trabajó en la sistematización del diseño de un alfabeto que permita la representación gráfica de los sonidos propios de la lengua mocoví, sonidos para los cuales el alfabeto utilizado para representar la lengua española no disponía de grafías. Con este propósito trabajó el Consejo de Idiomas de la comunidad a fin de equipar la lengua para poder instalarla como medio de alfabetización en la escuela.

Por último, una propuesta diferente se encuentra en Gualdieri y Citro (2006) (caso 3). Este alfabeto fue diseñado durante los Talleres de Escritura realizados en la localidad de Calchaquí (municipio del departamento Vera, provincia de Santa Fe) en el año 2005 con representantes de las cinco comunidades que participaron del proyecto ‘Lenguas en peligro, pueblos en peligro en Argentina’ (Universidad de Buenos Aires- Instituto Max Planck). En estos talleres, con la asistencia de dos lingüistas especialistas en lengua y cultura mocoví, los representantes de las diferentes comunidades consensuaron las grafías para los sonidos propios del mocoví.

4. Dimensiones explícitas e implícitas del equipamiento lingüístico

Entre las acciones requeridas para el empoderamiento de una lengua minoritaria es de suma importancia su equipamiento, como respuesta, entre otras, a cuestiones comunicativas; tal como destaca Bas, “la acción de equipar la lengua a los fines de dar respuesta a las necesidades comunicativas modernas se presenta como una tarea insoslayable en el marco de una *política lingüística inclusiva* que tenga como propósito principal la defensa y fortalecimiento de las lenguas minoritarias” (2020: 56). En

este sentido el rol de la escuela es central, si bien no suficiente; “es preciso, entre otras cosas, llevar adelante acciones que permitan equipar las lenguas en peligro a los fines de expandir sus funciones y ámbitos de uso” (2020: 42). El equipamiento requerido no se reduce únicamente al diseño de un sistema de escritura, se necesita además de procesos de normativización, instrumentos lingüísticos (gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.), normalización (vale decir, que pueda desempeñarse en todas las funciones sociales).

Por otro lado, además, se tiene que tener en cuenta el carácter dinámico de las lenguas vivas. En este sentido, los cambios lingüísticos son de fundamental importancia, y de alto impacto y necesidad en el ámbito educativo. Equipar intelectualmente a la lengua se vuelve una necesidad en el ámbito escolar, si lo que se pretende es hacer de esa lengua una lengua de alfabetización. En este sentido, “el argumento de que las lenguas aborígenes son elementales y primitivas y no están suficientemente desarrolladas pone de manifiesto una absoluta ignorancia sobre el tema” (Carrió 2014: 159).

Más allá de la incorporación de préstamos directos del español como el nombre específico de cada fruta, algunos alimentos y/o la readaptación fonológica para ciertos casos, esta variedad de mocoví ha experimentado ciertamente la intelectualización de su léxico. Esto se ha logrado mediante diferentes procesos morfosintácticos y semánticos. Así por ejemplo, *napagainatanaki* (‘escuela’) es un neologismo generado por derivación a partir de la base verbal *-apagain-* (transmitir conocimiento) para referir a un nuevo concepto que se introduce en esta cultura: la institución escuela. De la misma manera, el verbo ‘leer’ (*setaqalek*) es un neologismo que se logra a partir de la referencia a la acción de ‘hablar’ (*-taqa-*) a la que se le sufixa el morfema locativo (*-lek*) para aludir a una nueva acción del ámbito, en este caso, intelectual; es decir que composicionalmente la palabra da cuenta de una acción que se desarrolla sobre una superficie, en este caso una acción que se desarrolla sobre la superficie del escrito. Otras veces en cambio, se optó por la resemantización de un término, así por extensión metafórica, el nombre *laʔal* (‘su sombra/alma/imagen’) permite referir una fotografía. Datos como estos demuestran que a lo largo de la historia de la lengua mocoví se desarrolló un proceso de creación léxica necesario para designar nuevas nociones, extrañas, ajenas, hasta el momento, a esa cultura. Lo interesante en este caso, y citando a Calvet, es atender al “modo [en] que una población explota su competencia lingüística para forjar palabras nuevas que designen nociones nuevas” (1997: 44).

Estas acciones colectivas que seguramente fluyeron casi de modo desapercibido atendiendo a la necesidad de nombrar el referente, se vuelven un problema cuando, conscientemente, pasan a ser el foco de la atención.

Así, “las tensiones y conflictos en el proceso de transición de una cultura oral a una cultura escrita, no hace más que poner de relieve la dimensión política que presenta esta tarea” (Bas 2020: 58). Al ser consciente, este tipo de intervenciones afectan al sistema de la lengua y pretenden afectar su grado de vitalidad y funcionalidad pero, más aún, afectan los órdenes sociales tácitamente establecidos intra e inter comunidades.

Los referentes comunitarios de mayor peso en el ámbito lingüístico y educativo sostienen un discurso que permite leer las representaciones lingüísticas que ellos mismos pregonan, y a partir de las cuales ejercen su praxis, respecto de los sujetos de habla. Del discurso de los referentes lingüísticos comunitarios (en su mayoría hombres y adultos mayores de 45 años) se configura que la falta de consenso respecto de la escritura de la lengua y el fracaso en los intentos por revitalizar la lengua radica fundamentalmente en que ‘el (idioma) mocoví puro’ es un bien compartido por pocos. Tematizado en estos términos, quienes ocupan lugares de poder simbólico respecto del idioma plantean que solo el hablante es un mocoví genuino y que solo ciertos matices fonológicos (que dependen de quién profese el discurso y/o de su reconocimiento intra e inter comunitario ya sea por su edad, por su recorrido de vida o por su acceso a ciertos lugares de poder especialmente simbólico) dan cuenta de la pureza del idioma. Así entonces son causales de ‘impureza’ la laxitud fonológica, la creatividad lingüística, la edad, la pérdida del idioma (en la mayoría de los casos por corte generacional), los matrimonios interétnicos, la descendencia interétnica (especialmente con el grupo *qom*), el contacto areal (con el *qom* y en menor medida con la lengua wichí).

Este tipo de representaciones lingüísticas tematizadas en discursos de actores con poder simbólico no hacen más que corroer las identidades desde adentro mismo de las comunidades, estableciendo jerarquías de valores entre los individuos (a través de la validación de espacios de autoridad y prestigio), entre los grupos etarios, entre las variedades lingüísticas; y generando tensiones que solo obstruyen y retardan el logro de las metas compartidas. La lengua es, también y sobre todo, en el seno de las comunidades, un mecanismo de poder.

5. Descripción y análisis de los tres casos

La problemática de la escritura en lenguas originarias recibe una atención diferente a partir del avance de la EIB y, como plantea Messineo, “esto compromete el esfuerzo no solo de docentes e investigadores (lingüistas, antropólogos, educadores, etc.) sino también de la propia comunidad de hablantes que interviene activamente en este proceso dialogando, reflexionando y discutiendo sobre el modo de escribir su idioma”

(1994: 360). Los lingüistas que investigan las lenguas originarias con fines de documentación y de análisis científico, recurren para su transcripción a alfabetos como el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), sistema de notación fonética cuyo propósito es representar los sonidos de las lenguas, por lo que en él se recuperan los fonemas (*i.e.* las unidades sonoras que permiten distinguir significados). Ahora bien, cada lengua natural particular selecciona un subconjunto de los fonemas que están disponibles en el AFI, y son representados, por ejemplo, por el alfabeto armenio, el latino, el coreano, el tibetano.

La acción de equipar una lengua con un sistema de escritura implica, entre otras decisiones, la de ‘prestigiar’ una variedad sobre otras, de manera tal que aquella se instale como variedad estándar. En términos de Messineo y Wright, “el grupo que logre imponer su propuesta [de escritura] tendrá control sobre el modo de *nombrar las cosas*” (1989: 123). En este sentido, las implicancias ideológicas y lingüísticas al igual que las consecuencias políticas de esta acción no tienen que subestimarse. La escritura constituye una herramienta tecnológica de alto impacto que vehicula y otorga poder simbólico. Por estas razones, la apropiación de un determinado código escrito genera un espacio de lucha (explícita o implícita, consciente o no) en el que los distintos grupos miden sus fuerzas buscando alcanzar un logro, autoridad y prestigio (Messineo y Dell’Arciprete 1999).

Tal como plantean Messineo y Dell’Arciprete, “la apropiación de la escritura -una herramienta de comunicación de la cultura hegemónica, netamente ajena e impuesta a los indígenas desde la escuela- puede ser exitosa solo si media un proceso controlado y conducido por los propios indígenas” (1999: 1). No obstante, como las mismas autoras advierten, ese protagonismo no exime el proceso de elaboración y estandarización de alfabetos de lenguas tradicionalmente ágrafas de una serie importante de problemas que tengan más o menos impacto en la definición de las identidades, en la rigurosidad de representación de la lengua y en el proceso de alfabetización.

En lo que resta de este artículo, se describen y analizan los principales problemas que presentan los 3 casos seleccionados y, dentro de ellos y por razones de espacio, se seleccionan solo los grafemas cuya problemática genera mayor impacto (de la índole que fuera) en cada propuesta.

Caso 1

Uno de los primeros antecedentes sobre la escritura en mocoví es el *Vocabulario Mocoví* recopilado por Buckwalter & Buckwalter en el año 2001, al cual le precede una edición provisoria de 1995. Este sistema de escritura basado en la necesidad de traducir textos bíblicos, deta-

lla 28 grafos que recuperan principalmente los del alfabeto castellano. A partir de ese contraste se reconocen 23 grafos compartidos por ambas lenguas y 5 “letras que tienen diferente pronunciación o que no se encuentran en el castellano” (2001: v). Además de ello se detallan algunas especificaciones normativas vinculadas con la pronunciación de las palabras escritas según el arranque o cierre de palabras y según las sílabas.

Este es un alfabeto sencillo en el que se reutilizan letras del alfabeto castellano que no se requieren para representar los sonidos del sistema fonológico mocoví y entonces se refuncionalizan para representar los sonidos propios de esta lengua. Este es el caso del grafo *q*, por ejemplo, que permite representar el fonema oclusivo uvular sordo, mientras que su par contrastivo, oclusivo uvular sonoro se representa mediante la *x* (equis). De la misma manera, el ‘ (apóstrofo) “es el sonido glótico o la ligera pausa en la garganta” (2001: v), *i.e.* la glotal oclusiva sorda. Aparece en este alfabeto un signo diacrítico *ÿ*, una rayita (tilde o virgulilla) sobre la letra “y griega” que tiene su equivalente en la aproximante palatal sonora /j/.

Resulta un poco confusa la distinción, solamente observada en este alfabeto, entre los fonemas representados por el grafo *y* y el dígrafo *sh*. En el vocabulario no se brindan precisiones sobre el fonema que representa el grafo *y* más allá de la siguiente descripción: la letra *y* como en el ejemplo mocoví *yapil* “se pronuncia casi como la *y* en [el ejemplo en español] *ya*” (2001:iv). Cabe aclarar además que no se especifica la variante de español a la que se hace referencia, si bien basados en la constatación en campo, asumimos que se alude a la fricativa postalveolar /ʃ/. Por otra parte, la letra *sh* “se pronuncia con la lengua más atrás en la boca que la /s/” (2001: v), como en *shic* (me voy), *shilo* (se casa), *shique* (le busco), *shiraigo* (la luna). Por lo que pareciera ser este un caso de sobregeneración de grafías. Respecto de la sobregeneración, considérense también lo detallado para el caso siguiente (caso 2) y recuperado en el cuadro 2.

Caso 2

La comunidad *Com Caia* (departamento La Capital, provincia de Santa Fe) diseñó un alfabeto alternativo. En su diseño intervino el Consejo de Idioma y Cultura conformado en el año 1994 por integrantes de la comunidad. Los miembros eran, en su mayoría, hablantes nativos, adultos mayores referentes de la comunidad “por ser todos ellos, conocedores y hablantes de la lengua mocoví”. El Consejo acordó las letras y signos adecuados para la constitución del alfabeto. El alfabeto está integrado por 38 letras a lo que se agregan signos auxiliares.

Este alfabeto consiste en una readaptación del alfabeto latino y puede encontrarse en los informes del Proyecto “El valor de la lengua materna en la educación” (año 2000). Este material presenta el alfabeto propuesto y recopila una serie de términos de la lengua mocoví en lo que denominaron “Primer Diccionario de Traducción Mocoví-Castellano” (en adelante: ‘glosario’).

En la elaboración del alfabeto se tomaron decisiones de diferente orden: aquellas vinculadas con cuestiones pedagógicas; aquellas relacionadas con las posibilidades técnicas; las que se explican desde una dimensión cultural identitaria; y, aquellas que se justifican por argumentos lingüísticos. Por motivos de espacio, revisamos solo algunas de ellas.

El alfabeto dispone solo de la opción de letras mayúsculas, esta decisión responde al método de alfabetización que primaba cuando se diseñó el alfabeto. En las escuelas primarias, en ese momento, tuvo lugar una transición de la alfabetización desde la letra cursiva hacia la imprenta mayúscula.

En el alfabeto generado por los miembros del Consejo se cuantifican 38 letras y 5 signos auxiliares. En la explicación del alfabeto se describen como signos auxiliares a aquellos que acompañan a algún grafo y lo alteran, esto es, signos diacríticos. Este alfabeto no responde a un principio estrictamente fonémico, lo que lo vuelve menos consistente, es decir, no siempre se observa una relación biunívoca entre los fonemas y los grafos. En este sentido resulta claro el haber partido de la grafía del español para representar desde allí los sonidos del mocoví.

En su artículo de (1999), Messineo y Dell’Arciprete advierten sobre las dificultades que surgen al momento de identificar con precisión los fonemas y representarlos; esto es: “falta de acuerdo sobre los grafemas a utilizar, dificultad para identificar los fonemas que debían representarse y confusiones y malentendidos producidos por haber sido todos ellos alfabetizados en castellano sin la mediación de un análisis contrastivo con su lengua materna” (1999: 9).

Analizando este caso concretamente, puede observarse entonces una serie de dificultades presentadas por el alfabeto en términos de economía y consistencia. Por ejemplo, el signo correspondiente a la glotal / ’ / es considerado por esta propuesta un signo auxiliar. No obstante, se observa que dicho signo debería considerarse como un grafo independiente, dado que forma parte del repertorio de fonemas de la lengua. En tal sentido, al considerarlo un signo auxiliar, y no un grafo independiente, el resultado en el listado de grafos fue la multiplicación de combinaciones, como se muestra en el cuadro 1.

‘	A	‘A
	Ď	‘Ď
	E	‘E
	I	‘I
	L	‘L
	M	‘M
	N	‘N
	Ñ	‘Ñ
	O	‘O
	V	‘V

Cuadro 1: Multiplicación de grafos a raíz del grafo que representa al sonido glotal

De la misma manera, se incorpora en el alfabeto el grafo *RR* correspondiente al fonema consonántico vibrante múltiple alveolar [r]. No obstante esto, es importante considerar que dicho fonema no forma parte del sistema fonológico de la lengua mocoví por lo que solo se encontrará en los préstamos del español (o de otras lenguas) y/o en los nombres propios. Asimismo, el grafo presentado como *SRR* no se recupera en ninguna palabra del glosario, hipotetizamos que el mismo representa el sonido registrado una sola vez en toda la bibliografía circulante y en los trabajos en territorio, se trata del caso: /*LABASRRIM*/, /*laβaβrim*/ (‘oeste’).

Los casos expuestos dan cuenta de la sobregeneración de grafos, cuestión esta que se vuelve relevante al momento de considerar que la escritura surge principalmente como respuesta a una necesidad del proceso de alfabetización.

Por otro lado, a diferencia de las decisiones asumidas en el primer caso, esta comunidad de habla decidió no revalorizar el grafo *x* (equis) adjudicándole otra relación sonora. Esto responde a diferentes razones: (i) por considerar que la representación sonora del grafo resultaba ajena al sistema fonológico del mocoví; (ii) porque resultaba importante diferenciar este alfabeto del alfabeto utilizado para la escritura en español; y, (iii) no acordaron con la revalorización dado que esa decisión ya había sido asumida por otra comunidad de habla, más específicamente por el pueblo *gom*. Consideraron que el hecho de no aceptar las mismas decisiones gráficas que el colectivo étnico *gom*, les permitía poner de manifiesto las diferencias interétnicas reivindicando el ser mocoví.

El argumento de la diferenciación gráfica en pos de la reidentificación es un argumento fuerte y está presente también en las decisiones asumidas por otros grupos étnicos (como los pilagá, cfr.: Messineo y Dell'Arciprete 1999). Lo interesante en este punto es observar cómo, de igual manera, este argumento termina siendo una encrucijada de la que resulta difícil escapar. En este sentido, motivados, según declaran, por la necesidad de no interferir en la alfabetización en español, el alfabeto mocoví propuesto no recu- pera posibles combinaciones que luego aparecen concretamente presentes en el glosario y que multiplican los 38 grafos enumerados, sumándole algu- nos más. Considérese el cuadro 2 para observar los casos (y atiéndase a lo advertido sobre el caso 1 respecto de la sobregeneración de grafías).

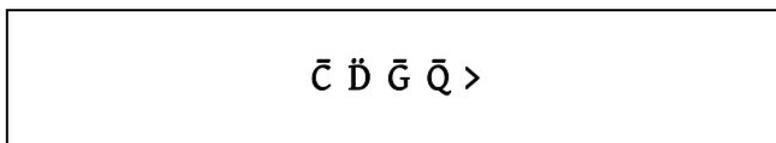
rasgos	AFI	Caso 1	Caso 2	Caso 3
consonante velar oclusiva sorda	k	c	C ~QU-E ~QU-I	k
consonante uvular oclusiva sorda	q	q ~qu-e ~qu-i	Ĉ ~ĈU-E ~ĈU-I	q
consonante uvular oclusiva sonora	g	x	Ĝ ~ĜU-E ~ĜU-I	x
consonante velar fricativa sonora	ɣ	g ~gu-e ~gu-i	G ~GU-E ~GU-I	g ~gu-e ~gu-i

Cuadro 2: Multiplicación de grafos por dígrafos

Así por ejemplo los grafos C y Ĉ tendrán sus dígrafos respectivos en contextos previos a las vocales E/I, esto es QU y ĈU antes de E/I, tal como acontece para estos casos de escritura en español. Podría hipotetizarse esta misma situación para las combinaciones de G y Ĝ en contex- to previo a E/I. Lo planteamos en términos hipotéticos dado que el glo- sario que acompaña al alfabeto está organizado mediante el criterio que considera solamente al grafo inicial y, en este caso particular, el sonido es de alta frecuencia en posición intermedia. Del rastreo exhaustivo del glosario se desprenden 15 ocurrencias para GU ante E/I en posición intermedia y ninguna para Ĝ.

Respecto de las posibilidades técnicas y en lo referente a la tipogra- fía seleccionada, esto es, Times New Roman, dicha selección responde, a que esa era la tipografía por *default* cargada en las computadoras dis- ponibles. De esta manera, los signos auxiliares eran incorporados una vez impreso los escritos (post-impresión del glosario) dado el impedi- mento que implicaba el hecho de no disponer de una tipografía especí- fica que permitiera la concreción de esas grafías. Esto, según Corbera Mori y Facó Soares (1997) constituye un factor práctico a considerar al momento de elaborar un sistema de escritura para lenguas de tradición oral, uno de los factores que responden a principios técnicos científicos.

Retomando entonces, la versión impresa del glosario en la que se incluyen los signos auxiliares, ya previos a su impresión, responde a una versión intervenida por un especialista en informática que mediante programas de diseño incorporaba a las grafías los signos auxiliares de manera individual. Para observar estas particularidades considérese el cuadro 3. Respecto de estos signos auxiliares y atendiendo a un criterio pedagógico, Gerzenstein y Messineo (2002) recomiendan reducirlos a lo estrictamente indispensable, porque son las representaciones que el usuario omite con mayor frecuencia al escribir.



Cuadro 3: Grafos intervenidos con signos auxiliares

Caso 3

En Gualdieri y Citro (2006) se da cuenta de los resultados de un proceso de consenso sobre las representaciones gráficas de la lengua. Un proceso que relata el paso de la oralidad a la escritura trabajado por y con más de 80 referentes comunitarios y sus familias (cuyos nombres y procedencia se detallan en las páginas 15 y 16 del libro) pertenecientes a 5 comunidades de habla mocoví, a los que se suma el diálogo con 8 referentes de otras 5 comunidades. Estos a su vez han podido contar en los talleres con un diálogo enriquecido por la formación lingüística y antropológica de las responsables del proyecto. En tal sentido, este caso surge de un consenso inter-comunidades de habla, en mayor medida, del centro y norte de la provincia de Santa Fe que es calificado en el propio libro como “un proceso de reflexión conjunta” en el que se abordó (entre otros temas) la necesidad de “tomar decisiones sobre el alfabeto y la ortografía en mocoví” (2006:187).

Los resultados de estos talleres aparecen publicados en el libro “Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe”. Este material cuenta además con una recopilación histórica, una descripción de la situación sociolingüística, la transcripción de relatos en lengua mocoví de diferentes hablantes y notas sobre esos textos y sobre la gramática de la lengua.

En el libro se declara “el alfabeto que se utiliza en esta publicación fue definido durante los Talleres de Escritura (...) con representantes de las cinco comunidades que participaron en el proyecto (...) se describen los sonidos que cada grafía representa, tomando como punto de referencia al castellano (...). El acento solamente se marca si cae en la penúltima

sílaba ya que la mayoría de las palabras en mocoví se pronuncian con acento en la última sílaba y no se escriben con tilde para simplificar” (2006: 19-20). Ciertamente el alfabeto es más económico y consistente y, lo que resulta fundamental, surge de la discusión y consenso de criterios explicitados tales como los que se enumeran a continuación.

Se tuvo en cuenta el conocimiento previo de los hablantes (en su mayoría con algún grado de alfabetización) utilizando letras ya conocidas, “excepto en los casos en que su uso complicara la escritura o cuando la identidad de la lengua no se mantuviera” (2006: 188). Además, se trató de seleccionar grafías que incluyan la variación aun posicionándose desde una perspectiva fonémica. Se trató de buscar simplicidad, es decir, se intentó incorporar los símbolos más simples y en casos indispensables, entre otras cosas, para optimizar los recursos tecnológicos y no generar inconvenientes al momento de recurrir a computadoras o máquinas de escribir. En este sentido se tendió hacia la practicidad de las posibilidades que proporcionan los recursos tecnológicos accesibles prestando especial atención a las letras superescritas (*i.e.* con agregados por encima de la letra).

De esta manera se propusieron 12 grafías específicas para el alfabeto mocoví y se detalla que el resto de las grafías coinciden con las del castellano. De este modo se evitaron dígrafos como los mencionados anteriormente, por ejemplo, *c-/qu*. No obstante se mantienen, por asumir las grafías del castellano, los dígrafos *g/gu*. En lo que respecta al sonido consonántico oclusivo uvular sonoro propio del mocoví, se recurrió a la revalorización de la letra *x* (equis) como en el caso 1.

6. Valorizaciones, revalorizaciones y desvalorizaciones

De la descripción y el análisis presentado se desprende que equipar la lengua con escritura fue y es una preocupación reconocida y atendida por las comunidades de habla observadas. Esta acción está fuertemente ligada a la escuela como institución concreta pero también representativa. Los hablantes reconocen en la escritura de la lengua una forma de empoderamiento y se apropian de esa herramienta de diferentes modos y con resultados disímiles.

De manera sintética es posible mencionar que mientras el caso 1 se inclina más hacia las decisiones asumidas en relación con la variante chaqueña de esta lengua (por estar además en contacto sociolingüístico estrecho con los grupos étnicos *qom*), el caso 2 da cuenta de la iniciativa de una comunidad de habla que se instala como productora y respon-

sable de las decisiones de su propia propuesta. El caso 3, en cambio, representa la búsqueda de consensos, del reconocimiento de las variedades y variantes, y del trabajo en conjunto con otros sectores vinculados con las lenguas (*i.e.* los aportes que pudieran acercarse desde la lingüística y la antropología).

En este sentido, el caso 1 se presenta como impuesto desde el saber y el poder que representan los discursos eclesiásticos. A su vez es observado como aquel caso en el que decisiones asumidas para otras lenguas (lengua *qom* específicamente) son trasladadas a la lengua propia, debilitando la identidad étnica y cultural. El caso 2 en cambio, se presenta como el consenso de una micro comunidad de habla; a diferencia del caso 3, que aspira a la inclusión de diferentes comunidades de habla para lograr consensos más abarcativos y representativos de un colectivo étnico.

Ahora bien, cabe aclarar que ninguno de los 3 casos se ha consolidado más allá de su contexto geográfico o temporal. Tampoco ha logrado representatividad amplia como para instalarse de manera hegemónica. Los motivos que condujeron a ello son diversos si bien fueron resumidos con absoluta claridad por Messineo y Wright para el caso de otros pueblos: “la construcción de un consenso para el alfabeto está ligada a factores sociopolíticos e históricos.” (1989:123).

La falta de acuerdos sobre los grafemas a utilizar, así como las dificultades para lograr consensos respecto del subconjunto de sonidos que requieren materialización gráfica, el reconocimiento de diferencias fonéticas y lexicales, sumado a la puja por las diferentes variedades de habla al momento de tomar decisiones que pudieran vislumbrar una variedad estándar, hacen que la discusión siempre se vea obturada. Uno de los argumentos que aparece con recurrencia es el de la utopía de la ‘lengua pura’. La falta de reconocimiento de las diferencias dialectales, en muchos casos, impide el diálogo. La pretendida ‘pureza’ pregona un estado sincrónico/estático pretérito de lengua, pero a su vez el calificativo tiene alcance sobre la definición de la identidad étnica opacando y borrando rasgos definitorios de algunos grupos (incluso y sobre todo intracomunitarios) y jerarquizando los de otros. Estas acciones tendientes al equipamiento y, en consecuencia, empoderamiento de la lengua generan por otro lado tensiones entre los líderes comunitarios lo cual impacta directa o indirectamente en la concreción de las metas. En Corbera Mori y Facó Soares (1997) se reconoce la necesidad de una escritura “polilectal”, es decir, una escritura que sea común para todos los dialectos, esto estandarizaría la lengua a través de la escritura sin negar las diferencias dialectales en el nivel oral. En este sentido, es tema de conversación entre los especialistas en lenguas guaycurúes los beneficios que generaría un consenso unívoco de los pueblos mocoví y toba-*qom* respecto de las representaciones gráficas de sus lenguas.

Considerando la representatividad de la zona, el caso 3 resultaba en apariencia aquel con mayor potencial para extenderse por el territorio centro-norte provincial e instalarse como el alfabeto del acuerdo. No obstante, esto no sucedió. Hipotetizamos que los motivos radican en la falta de reconocimiento posterior de las decisiones tomadas en conjunto, combinado con otros factores tales como: el corrimiento de los sujetos intervinientes en el taller de los espacios de poder de decisión (especialmente en relación con el ámbito escolar); la falta de activismo de las decisiones acordadas; la falta de difusión masiva de los resultados obtenidos; la falta de interés genuino por parte de los Ministerios de Educación para valorizar y operativizar las acciones de las comunidades y de los científicos.

Retomando la constitución misma del equipamiento, la escuela es uno de los agentes con mayor impacto en el reconocimiento y fortalecimiento de esta herramienta. De allí también que muchas de las decisiones encuentren en el proceso de alfabetización la motivación de origen. En el caso 2, según se desprende de los dichos de docentes idóneos y otros referentes, en la combinatoria del alfabeto propuesto se tienen en cuenta las reglas ortográficas de la lengua hegemónica, del español, para que la alfabetización en mocoví no interfiera en la alfabetización en español. Messineo y Dell'Arcipestre describen una situación semejante para el caso del alfabeto en lengua toba y al respecto plantean que “desde el punto de vista pedagógico, las experiencias en educación bilingüe muestran que la acentuación de los contrastes entre los sistemas ortográficos de las lenguas en contacto permite una mejor diferenciación de los dos sistemas lingüísticos y por ende, un aprendizaje más eficaz de ambas lenguas” (1999: 8).

En este sentido es central destacar el valor pedagógico que supone equipar una lengua y de qué manera la claridad al momento de diseñar los objetivos áulicos puede impactar en la reivindicación de la escritura como herramienta potente para la revalorización de la lengua. A partir de las observaciones realizadas es posible afirmar que, como mencionáramos respecto de los signos diacríticos, la proliferación de estos en el sistema de escritura termina muchas veces desplazando la atención desde la apropiación paulatina de la lengua hacia el acatamiento de la norma. La corrección escolar centrada en el grafo y la regla, esto es, la actitud normativa que se basa en la marca de la omisión de signos diacríticos y/o de las inconsistencias ortográficas de los alfabetos, sin el reconocimiento de que estos son representaciones de habla, vuelve las clases mecánicas y caprichosas en vez de reflexivas y enriquecedoras. Todo lo cual actúa en detrimento de los objetivos: sensibilizar, acercar y valorar la lengua propia y natural a través del aprendizaje de un producto extralingüístico.

Es clave para la revitalización lingüística y cultural de este colectivo étnico en particular, considerando las condiciones de su lengua, esto es, minorizada y minoritaria, pero a la vez atravesando un proceso de retracción constante, es clave pues, apostar fundamentalmente al trabajo con la oralidad, viendo en la escritura solo un fin documental o de soporte (*cf.* actitud normativa).

Por último, las decisiones asumidas para la representación de una lengua a través de la escritura son importantes para diferentes órdenes sociales y no solamente para el ámbito escolar, si bien este se presenta como uno de los primeros y/o principales. Las nuevas realidades comunicativas del siglo XXI ponen en agenda nuevas problemáticas y generan otros desafíos. La circulación de las lenguas minoritarias por las redes sociales da cuenta de la vitalidad y su esencia de lenguas vivas. Pero por otra parte, además, enfrenta a las comunidades de habla a las consecuencias tardías e inesperadas de la toma de algunas decisiones. Es ejemplo de ello la decisión de incorporar signos diacríticos. Esto se observó en la descripción del caso 1 (para un solo grafo). En lo que respecta al caso 2, es una dificultad de alto impacto. En este caso se optó por grafías que no presentan una fuente tipográfica que las pueda materializar. En Bas (2020), se da cuenta del proceso de equipamiento digital implicado en el desarrollo de la fuente tipográfica *iapa*⁴ fuente que permite la materialización digital de la lengua (*i.e.* en otros términos, se generó una tipografía específica para hacer posible la escritura del alfabeto del caso 2). Allí se revisan y depuran los grafos necesarios para la implementación y traslación de las grafías, diseñadas por el Consejo, desde el papel hacia el teclado, desde la opción analógica hacia la opción digital. Este trabajo posibilita el ingreso de esta variedad de lengua mediante esta representación gráfica, esto es sin pérdida de la identidad diseñada, en las redes sociales y demás circuitos del mundo digital. Lo reciente de este hecho no hace posible evaluar aún el grado de apropiación de esta tecnología.

7. Reflexiones finales

Durante los últimos años, los pueblos indígenas de Argentina han reclamado sus derechos lingüísticos, culturales y territoriales, construyendo un camino de lucha por rescatar y preservar el valor simbólico de sus comunidades. En este marco, el equipamiento de las lenguas indígenas forma parte de una reivindicación cultural y política de los derechos lingüísticos en el sentido en que “la apropiación de la escritura por los indígenas es concebida como un mecanismo de auto-identificación, revalorización y desenvolvimiento de sus lenguas” (Corbera Mori y Facó Soares 1997: 24).

Equipar las lenguas indígenas habilitaría la posibilidad de utilizarlas en otros contextos sociales y políticos más allá del contexto educativo; sin embargo, el problema de la selección del alfabeto es quizás uno de los primeros problemas vinculados a la escritura, pero claramente no es el más importante.

La urgencia por equipar las lenguas viene de la mano del reconocimiento de la lengua indígena en el ámbito escolar a partir de la implementación de la EIB; esto implicó la necesidad de sistematizar la enseñanza de la lengua, de incorporar la escritura con el fin de elaborar materiales didácticos para el aula. Ahora bien, tanto por la ausencia de consensos intercomunitarios sobre los alfabetos, como por la falta de políticas públicas en términos de estandarización, los tres alfabetos descritos en este trabajo conviven en las propuestas de los diversos escenarios escolares de la jurisdicción santafesina desatendiéndose, casi ignorándose. Una de las consecuencias de esta convivencia es que los materiales didácticos generados en las instituciones educativas circulan con alfabetos diferentes y esto afecta la replicabilidad de los mismos en otros contextos similares. La elaboración de material didáctico implica gran esfuerzo, pero además la circulación de los materiales queda truncada y solo son funcionales en los ámbitos institucionales en los que fueron creados (Carrió 2014).

No se tiene que perder de vista que diseñar un alfabeto para una lengua es un asunto delicado, lleno de matices políticos. Cuando una comunidad toma decisiones en relación con el alfabeto de su lengua se diseñan los límites inter- e intraétnicos. Afloran las diferencias no solo con otros grupos étnicos sino también con las distintas comunidades pertenecientes al mismo grupo. Coincidimos aquí con los planteos de Messineo y Dell'Arciprete en relación con la normativización de las lenguas indígenas. Las luchas lingüísticas no son ajenas a las luchas de poder entre las comunidades “ya que la apropiación de un determinado código escrito representa (...) un logro de ‘autoridad’ y prestigio no solo respecto de su propio grupo local, sino también de este último respecto de los otros grupos” (1999: 8).

Si bien la elección o el rechazo de determinado sistema ortográfico por parte de los usuarios implica la puesta en consideración de la propia identidad frente a los otros, se hace necesario repensar entre los hablantes la imposibilidad de establecer un alfabeto para ‘una lengua en estado puro’. Esta demanda que surge desde diferentes actores indígenas pone en escena juicios valorativos sobre la lengua de los otros y, por lo tanto, sobre los demás sujetos hablantes, desde la postura de que existe un ‘yo’ único (individual o colectivo) que concentra la sabiduría de la lengua y determina taxativamente entre lo correcto y lo incorrecto, sin comprender que la corrección es una norma extralingüística generada para el control de las diferencias. En este sentido, coincidimos con Messineo y Dell'Arciprete cuando afirman que consolidar y estandarizar un alfabeto supone dos

acciones, por un lado, el desarrollo de una variedad supradialectal; por el otro lado, “la flexibilidad y tolerancia frente a la diversidad, es decir, el respeto no solo por las formas de expresión locales, sino también por los sentimientos de identidad que esto suscita” (1999:12). En síntesis, la discusión respecto de la escritura de lenguas con tradición oral recupera, atraviesa y reivindica las luchas por las identidades lingüística y cultural.

Cintia Carrió
Instituto de Humanidades y Ciencias
Sociales del Litoral (CONICET-UNL)
cintiacarrio@conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0002-0732-0838>

Micaela Lorenzotti
Instituto de Humanidades y Ciencias
Sociales del Litoral (CONICET-UNL)
lorenzottimicaela@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2848-4727>

Natalia Bas
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (UNL)
nbas@fich.unl.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-8594-2018>

Recepción: 26/05/2021; Aceptación: 25/09/2022.

Notas

¹ En Argentina se denomina Generación del 80 a la clase dirigente que acompañó el proceso de modernización nacional tendiente al progreso económico, la organización política y la instalación del país en el mercado internacional. En este marco, se llevaron adelante diferentes acciones. Por un lado, se sancionó la primera ley de educación argentina, la Ley de Educación N° 1420 (año 1884) que estableció la enseñanza primaria pública, obligatoria, gratuita y laica. El principal objetivo era homogeneizar a la población y borrar los rasgos tanto indígenas como inmigratorios; para esto se crearon escuelas con propuestas monolingües y monoculturales. Por otro lado, se continuó con la política de expansión de la frontera productiva a través de las campañas militares denominadas “Campañas del desierto” que atentaron contra los pueblos indígenas del territorio. En palabras de Terán (2015) “el emprendimiento llevado a cabo contra las poblaciones indígenas se apoyaba en una línea programática ampliamente compartida por las elites del mundo occidental: que las naciones viables eran aquellas dotadas de una población de raza blanca y de religión cristiana” (2015: 96).

² La traducción es nuestra.

³ La traducción es nuestra.

⁴ Fuente tipográfica derivada de carácter inaugural en fase experimental. Se trata de un desarrollo tipográfico generado a partir de la tipografía *Gentium Basic*. Los tipos Gentium son software libre y de código abierto con licencia OFL (*Open Font License*) lo que habilita tanto su modificación como su posterior distribución.

Referencias bibliográficas

- Aracil, Lluís. 1983. “Sobre la situació minoritària”. En *Dir la realitat*, 171-206. Barcelona: Edicions dels Països Catalans.
- Bas, Natalia. 2020. *Micro-intervencions polítiques y Educativas: complejidades técnicas y culturales en el desarrollo de una fuente tipográfica*. Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.

- Belmar, Guillem y Sara Pinho. 2000. "Multilingüismo receptivo: um aliado das línguas minorizadas. O que é que o mirandês pode aprender da experiência frísia?". *Études Romanes de Brno*: 41 (1). 141-157
- Buckwalter, Alberto y Litwiller de Buckwalter (Recop). 2001. *Vocabulario Mocoví*, Formosa, Equipo Menonita.
- Buckwalter, Alberto y Litwiller de Buckwalter (Recop). 2004. *Vocabulario Castellano-Guaycurú*, Formosa, Equipo Menonita.
- Calvet, Louis-Jean. 1997. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial SA.
- Carrió, Cintia. 2014. "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos". En *De lenguas, ficciones y patrias*, Laura Kornfeld (ed.), 149-184. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Corbera Mori, Angel y Marília Facó Soares. 1997. "Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografias de línguas indígenas". En *Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995*, Wilmar D'Angelis y Juracilda Veiga (orgs.), 23-52. Campinas, SP: ALB Mercado de Letras.
- Crystal, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Tullio, Ángela. 2010. *Políticas lingüísticas e inmigración, el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba. 2003.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gerzenstein, Ana y Cristina Messineo. 2002. "De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco". Trabajo presentado en el *Simposio Internacional Lectura y Escritura nuevos desafíos*. Recuperado de www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital
- Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley. 2006. *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gualdieri, Beatriz. 2004. "Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina)". *BilingLatAm*, 119-129.
- Gualdieri, Beatriz y Silvia Citro. 2006. *Lengua, cultura e historia Mocoví en Santa Fe*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hamel, Rainer Enrique. 2008. "La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística". En *Política Lingüística na América Latina*, Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (orgs.), 45-77. Joao Pessoa: IdeiaEditora Universitaria.
- Kasbarian, Jean-Michel. 1997. "Langue minorée et langue minoritaire". En *Sociolinguistique: Les concepts de base*, Marie-Louise Moreau (ed.), 185-188. Hayen: Pierre Mardaga éditeur.
- Lorenzotti, Micaela. 2021. *Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Litoral.
- Messineo, Cristina. 1994. "Cartillas de alfabetización y libros de lectura. Descontextualización y recontextualización de los discursos toba". En *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, 359-368. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística.
- Messineo, Cristina y Ana Dell'Arciprete. 1999. "Las políticas lingüísticas en la elaboración de alfabetos de lenguas indígenas. El caso toba y pilagá." En *Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Messineo, Cristina y Pablo Wright. 1989. "De la oralidad a la escritura. El caso toba". *Lenguas modernas*: 16, 115-126.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y José Del Valle. 2010. "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context*: 7 (1), 1- 24.
- Pujolar, Joan & Bernadette O'Rourke. 2018. *Position paper: The Debates on "New Speakers" and "Non-Native" Speakers as Symptoms of Late Modern Anxieties over Linguistic Ownership* (unpublished). <<https://www.academia.edu/35039330/>

- Position_paper_The_debates_on_news_speakers_and_non-native_speakers_as_symptoms_of_late_modern_anxieties_over_linguistic_ownership>
- Ricento, Thomas. 2000. Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. En *Ideology, Politics and Language Policies*, Thomas Ricento (ed.), 9-22. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Terán, Oscar. 2015. *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- UNESCO. *Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

Los migrantes venezolanos en los diarios digitales peruanos: un análisis desde el modelo de la representación de actores sociales

Juan Palomino y Marco Lovón

Esta investigación describe las representaciones en torno a los migrantes venezolanos en los diarios peruanos de difusión masiva, específicamente en diarios como *El Comercio*, *Trome* y *Exitosa*. El objetivo principal es analizar las representaciones que se construyen sobre la vida de los migrantes venezolanos en el Perú mediante los titulares de estos periódicos. El corpus con el cual se trabajó fueron titulares de diarios en su versión digital. Se realiza un análisis textual y se identifican los modos de representación de actores sociales excluidos e incluidos según las categorías de Van Leeuwen (1996). El artículo concluye que se minimiza la participación de un actor social en noticias controversiales o en la asignación de responsabilidades y se incluye a los migrantes venezolanos en noticias de contextos favorables o en la narración de hechos significativos, por lo que su representación es positiva. Sin embargo, la prensa digital no deja de hacer representaciones negativas sobre los migrantes, cuando los califica de “delincuentes”.

Palabras clave: titulares, actores sociales, representación, migración, venezolanos.

Venezuelan migrants in Peruvian digital newspapers: An analysis from the social actor representation model. This research describes the representations of Venezuelan migrants in Peruvian newspapers of mass circulation, specifically in newspapers such as *El Comercio*, *Trome* and *Exitosa*. The main objective is to analyze the representations that are constructed about the life of Venezuelan migrants in Peru through the headlines of these newspapers. The corpus with which we worked were newspaper headlines in their digital version. A textual analysis is carried out and the modes of representation of excluded and included social actors according to Van Leeuwen's (1996) categories are identified. The article concludes that the participation of a social actor in controversial news or in the assignment of responsibilities is minimized and Venezuelan migrants are included in news of favorable contexts or

in the narration of significant events, so that their representation is positive. However, the digital press does not fail to make negative representations about migrants, when it describes them as “criminals”.

Keywords: headlines, social actors, representation, migration, Venezuelans.

1. Introducción¹

La llegada de venezolanos al Perú es un fenómeno social que se aborda desde muchas disciplinas. En el Perú, el impacto de esta migración ha desencadenado una serie de sucesos, que han calado incluso en su rechazo a brindarles la vacunación contra la covid-19 (Vega 2022). El choque cultural ha despertado la xenofobia en algunos sectores de la población peruana (Andrade *et al.* 2021) y la adopción de ciertas conductas positivas y negativas por parte de los inmigrantes (Prado *et al.* 2021). Muchos venezolanos salen de su país en busca de una mejor calidad de vida (Aliaga *et al.* 2022) y muchos de ellos terminan laborando en trabajos para los cuales no están preparados (Lovón *et al.* 2021). Ante este fenómeno social, los medios de comunicación han cumplido un rol importante en la cobertura de noticias relacionadas a los venezolanos, visibilizando las actividades que estos extranjeros desarrollan en el territorio peruano. Desde la sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación y la lingüística se van abordando investigaciones que ponen el interés en los temas migratorios de los venezolanos, entre las cuales también se encuentran las indagaciones realizadas desde el análisis de los discursos.

Los estudios sobre los discursos en torno a la migración surgen a finales del siglo XX, lo cual puede evidenciarse en estudios sobre la inmigración en España. “Desde principios de la década de los noventa, las migraciones se han convertido de nuevo en una de las principales problemáticas de la investigación sociológica” (Santamaría 2002: 61). Además, como señala Santamaría líneas más adelante, los estudios sobre la migración no se mantuvieron estáticos, sino que gradualmente fueron cambiando a nuevos enfoques que enmarcan y relacionan a la migración con “relaciones de género y/o en los procesos de construcción social de identidades y alteridades y, sobre todo, han ido dedicando cada vez más atención a aspectos tales como puedan ser el «racismo» y la «interculturalidad»” (Santamaría 2002: 61). También, podemos destacar el texto “Análisis crítico del discurso sobre la inmigración. A propósito de la representación de los actores comprometidos” de Antonio Bañón donde se buscó “sistematizar el comportamiento semiodiscursivo presente a la hora de valorar a los actores comprome-

tidos con los inmigrantes” (2003: 16). Asimismo, cabe resaltar que al fenómeno migratorio se fue sumando la cobertura mediática por parte de los medios informativos escritos, pues, de acuerdo con Tomás (2006: 238), “la complejidad del proceso migratorio y del fenómeno social de la inmigración produce constantes y variadas noticias y opiniones que se brindan a través de la prensa”. Por esa razón, se pueden hallar distintas perspectivas acerca de la figura del inmigrante donde, según Germaná (2005: 26), “la nota dominante en el imaginario sobre el inmigrante se encuentra la imagen del que crea los ‘problemas sociales’. Se les hace responsable de crímenes que van desde el robo hasta el narcotráfico y la prostitución”.

Respecto de los venezolanos, por ejemplo, aparecen discursos en el espacio virtual, como *Twitter* o *Facebook*, sobre el derecho de recibir o no servicios de salud (Yalta y Robles 2021) o de su aceptación en el comercio informal (Yalta *et al.* 2022). En la prensa escrita son representados como una amenaza al territorio (Domínguez *et al.* 2021), bajo actos de descortesía con connotaciones negativas (Castro 2022). Los medios van difundiendo imágenes sobre ellos, sobre todo a través de los titulares, pero poco se ha investigado esta forma discursiva.

Este trabajo se propone realizar un estudio de las representaciones que los diarios peruanos construyen acerca de los migrantes o la migración venezolana al Perú. A partir del discurso que se emplea en los titulares de los diarios digitales nacionales *Trome*, *El Comercio* y *Exitosa*, se determinará la valoración que estos medios realizan de los migrantes venezolanos. Para ello, la indagación emplea el modelo de representación de actores sociales de Van Leeuwen (1996; 2008).

Se escogieron estos tres diarios porque se puede hallar las noticias en las páginas web correspondientes a sus diarios de manera accesible o abierta, pues no requieren de una suscripción para acceder a los contenidos. Además, son los medios de prensa que más noticias presentan sobre la migración venezolana en géneros variados como crónicas, artículos periodísticos y entrevistas.

El artículo presenta a continuación un marco teórico; luego, una metodología; posteriormente, se realiza el análisis; finalmente, se exponen las conclusiones.

2. Marco teórico

2.1. Representación de los actores sociales

La teoría de la representación de los actores sociales fue desarrollada principalmente por Van Leeuwen (1996, 2008) y consiste, según

Mejía-Cáceres (2018), en que las representaciones de las prácticas sociales son construidas por actores sociales particulares sobre la base de sus conocimientos acerca del mundo; por consiguiente, permite describir a los actores sociales a partir de la participación de unos pocos. Además, señala que la forma en que se representa un actor social generalmente implica una ideología. Al respecto, debe señalarse que las ideologías no solo se encuentran en espacios formales como la escuela o el contexto académico (Arias y Lovón 2022), sino también en los medios de comunicación.

Para analizar las representaciones de los actores sociales, Van Leeuwen (1996, 2008) plantea dos categorías mayores que se subdividen en otras para describir de forma más específica los rasgos en el discurso. Estas categorías son la inclusión y la exclusión de actores sociales. La categoría de inclusión describe cómo los actores “son representados, es decir, personalmente, impersonalmente, individualmente o colectivamente, además de identificar si son presentados activamente o pasivamente”. Además, “de acuerdo a cómo son presentados los actores sociales, se pueden legitimar o deslegitimar ciertas prácticas sociales” (Mejía-Cáceres 2018: 66). Esta categoría se reconoce, según Hernández (2017: 74), “en función de sujetos, complementos directos e indirectos y complementos circunstanciales de compañía o de nombre, complemento agente, entre otros”. Por otro lado, la exclusión “se presenta cuando los actores sociales son opacados en los textos, sus modalidades son supresión y contextualización [segundo plano]” (Hernández 2017: 75), por lo que se puede apreciar una omisión de una parte o de todos los actores sociales en el discurso.

De acuerdo con Van Leeuwen (1996), se puede realizar un análisis de las representaciones verbales e incluso visuales en los medios de comunicación. Por esa razón, este artículo estudia la representación de los actores sociales en los titulares de noticias desde su planteamiento porque revela la relación entre un actor social y el compromiso que este asume sobre la verdad y las valoraciones que realiza en su discurso.

El modelo de representación de actores sociales de Van Leeuwen (1996: 66; 2008: 52) es amplio y se puede ilustrar de la siguiente manera:

exclusión	supresión				
	segundo plano				
inclusión	activación				
	pasivización				
	participación				
	circunstancialización				
	posesivación				
	personalización	determinación	asociación		
			disociación		
			categorización	funcionalización	
				identificación	clasificación
					identificación relacional
				valoración	
			nominación		
			determinación única		
			sobredeterminación		
			indeterminación		
	impersonalización	generalización			
		especificación	individualización		
asimilación			colectivización		
			agregación		
abstracción					
objetivación					

Cuadro 1. *Adaptación del Modelo de Representación de Actores sociales (RAS)*

En esta investigación se consideran las categorías halladas en el corpus las cuales son ocho y se visualizan sombreadas en negritas en el Cuadro 1.

2.2. Representaciones de los migrantes en los medios de comunicación

En este caso se refiere a la representación discursiva de los migrantes como actores sociales en las noticias que emiten los medios de comunicación. Al respecto, Ramírez (2018: 45-46) señala que

los medios de comunicación ejercen una función de mediación preponderante que les reserva un rol central en el proceso de selección, edición, montaje y difusión de los discursos en los que se representan los grupos sociales, y con ello se posicionan como controladores del discurso público y principales mediadores de las representaciones sociales que desde ellos se configuran.

Esto es producto de la comunicación unidireccional que producen los medios informativos. No hay forma de objetar o plantear ideas adicionales. Esto ocasiona que la información que se brinda en las noticias se considere como válida, confiable y acorde a los hechos de la realidad. Sin embargo, a pesar de que se requiere objetividad en la transmisión de información, en los medios de comunicación y en la narración de las noticias se aprecia la presencia de valoraciones sobre los actores sociales según la actividad que realicen. Como afirma Rodríguez (2020: 15),

En el caso de la migración los medios de comunicación contribuyen en la construcción de la imagen social del migrante y de cómo se ve a la migración en general por parte de la comunidad de acogida. Es así que el lenguaje transmitido sobre la migración, a través de las noticias relacionadas, no solo están destinados a transmitir información sobre un hecho en particular, sino que además es un instrumento que sirve para edificar y moldear las interacciones de los interlocutores.

Generalmente, se considera a los medios de información escrita más neutrales, debido al cuidado que se tiene en la redacción y por el largo proceso por el que pasa para que se acepten determinadas noticias; además, como señala Crespo (2008: 46), se tiene en consideración que “el periódico es más fiable e invita en mayor medida que otros a la reflexión y, por tanto, tiene más capacidad para fijar en el ciudadano determinados valores y modelos de referencia y para reproducir las ideologías imperantes”. En ese sentido, la prensa legitima discursos acerca de los migrantes que podrían ser positivos o negativos lo cual depende de la intención del

autor. Por esa razón, el periodista a partir de la combinación de palabras según el contexto construirá y caracterizará la figura de los migrantes. “De tal manera, podemos entender que la representación discursiva que los medios de comunicación construyen sobre los migrantes puede contribuir a su integración, o contrariamente, a su exclusión social (van Dijk 2003)” (Ramírez 2018: 46). Asimismo, como señala Bañón (2008: 29), “los altibajos del debate social sobre la inmigración mucho deben al interés (estratégico muchas veces) mostrado por los medios a la hora de ponderar o atenuar las noticias sobre los procesos migratorios”.

3. Metodología

Este es un trabajo de investigación con enfoque cualitativo y de corte descriptivo, porque busca clasificar y caracterizar la información discursiva expuesta en los titulares de diarios peruanos de acuerdo con el modelo de Representación de Actores Sociales de Van Leeuwen (1996).

Este estudio se realizó en tres etapas. La primera etapa corresponde al recojo de datos relacionado con la migración venezolana. La data se extrajo de los diarios digitales peruanos *Trome*, *El Comercio* y *Exitosa*. Estos diarios se caracterizan por estar entre los 11 primeros diarios más leídos en el Perú (CPI 2016). En la indagación se escogió trabajar con las noticias que se publican en las plataformas digitales correspondientes a dichos diarios. Se recopilaron los titulares de las noticias publicadas entre los meses de marzo y junio del 2021. Se trabajó únicamente con los titulares, pues como señala Mar de Fontcuberta (1993: 117), “los titulares expresan la información más importante, más pertinente o más sorprendente del relato de la noticia. Al mismo tiempo son una interpretación de los acontecimientos o acciones desde el punto de vista del medio”. Para el recojo de los datos, se empleó el motor de búsqueda de estas páginas colocando la frase “venezolanos en el Perú”. Luego de este proceso, se seleccionaron los titulares que aludían a los migrantes o a la migración venezolana. En total, se recolectaron 50 titulares, de los cuales se tomaron 23 entre los tres diarios, de manera aleatoria, los cuales evidenciaban de manera directa las categorías propuestas en el modelo de representación social. Se descartaron casos que coincidieron con la muestra seleccionada. La data se extrajo de los diarios digitales peruanos. La muestra quedó de esta manera: *Trome* (10 titulares), *El Comercio* (9 titulares) y *Exitosa* (4 titulares). Cabe señalar que el diario *El Comercio* se conoce como uno de los más formales de ala derecha, mientras que *Exitosa* de izquierda, mientras que *Trome* es un periódico informal con tendencia hacia la derecha; este tabloide es también propiedad del grupo El Comercio de Perú. Solís (2021: 242) detalla que el *Trome* se caracteriza por tener titulares que transmiten informa-

ción asociada con “el delito, el crimen y los escándalos vinculados a la vida de los artistas de la televisión”.

Después del acopio de los datos, se procedió a realizar una primera fase de análisis preliminar para clasificar los titulares según el tipo de categoría sociosemántica establecida por Van Leeuwen (1996) que predominaba en cada caso. De esta forma, se agruparon los titulares en dos grandes grupos: a) titulares con exclusión del actor social y b) titulares con inclusión del actor social. En la segunda fase de análisis se realizaron tanto la descripción pormenorizada como el análisis interpretativo de cada titular. Asimismo, las expresiones más relevantes y que dan cuenta de la representación de un actor social se muestran en negrita. La sistematización de los datos se organiza en cuadros ilustrativos.

4. Análisis

En este apartado se clasifica la representación de los actores sociales según las categorías sociosemánticas de exclusión e inclusión, que a su vez se subdividen en otros tipos conforme a la manera en que se representa a un actor social en el discurso. Los titulares que se analizan deben interpretarse en el contexto de la migración de venezolanos al Perú y las fases posteriores como la adaptación y la búsqueda de oportunidades laborales.

4.1. Exclusión de actores sociales

4.1.1. Supresión

(1) La estafa perfecta: Fingió tener Covid-19 para robar y fugar con 2 millones de dólares de empresa

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor excluido	Representación del migrante
La estafa perfecta: Fingió tener Covid-19 para robar y fugar con 2 millones de dólares de empresa	<i>Trome</i>	19 de abril del 2021	Robo	Exclusión Supresión	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 2. *Supresión de actores sociales*

Este titular corresponde a una noticia donde se narra el robo efectuado por una ciudadana venezolana que fingió tener los síntomas de la covid-19 para faltar al trabajo y tener tiempo de retirar dinero de las cuentas de la empresa y salir del país con el monto robado. En (1) se suprime al actor social que comete el delito, el cual es una migrante de nacionalidad venezolana. El recurso de exclusión empleado es la supresión del agente encargado de “fingir” y de “robar y fugar”. Se puede apreciar que se omite al agente cuando está implicado en actos delictivos, pues como señala Willer *et al.* (2021), “son pocos los casos en los cuales las mujeres venezolanas son señaladas como delincuentes [...] Estos casos, como todos aquellos en los que se indica la responsabilidad de mujeres venezolanas en crímenes, no son enfáticos en su caracterización como personajes violentos” (p. 83).

(2) La detención del temible delincuente ‘Caraqueño’

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor excluido	Representación del migrante
<i>La detención del temible delincuente ‘Caraqueño’</i>	<i>Trome</i>	23 de marzo del 2021	Robo	Exclusión Supresión	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 3. *Supresión de actores sociales*

En (2) se suprime el agente para la ejecución de una detención (la Policía) y con ayuda de la nominalización se logra excluir la participación del cuerpo policial que intervino al delincuente señalado. Adicionalmente, se omite detalles sobre el detenido como su nacionalidad venezolana, aunque especifica su apodo, que responde a un gentilicio, y el tiempo que llevaba en el Perú, pero se le califica de “temible” para denotar que no se trata de cualquier delincuente, y tal como sucede con otros titulares sobre venezolanos, se busca “extrapolarlos en un nivel de peligrosidad muy alto” (Mesa 2020: 70).

(3) La migración desde los ojos de tres adolescentes

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor excluido	Representación del migrante
<i>La migración desde los ojos de tres adolescentes</i>	<i>Trome</i>	11 de marzo del 2021	Migración venezolana	Exclusión Supresión	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 4. *Supresión de actores sociales*

Con la palabra “migración” se alude a la migración venezolana en el Perú. De esta forma, “migración” se posiciona como el concepto central. Sobre el caso, la voz “migración” aparece como un método para captar la atención del lector. Se suprimen los actores sociales mediante la nominalización metonímica. Además, no se especifica si los adolescentes entrevistados son venezolanos o peruanos. La noticia nos da cuenta de experiencias o casos negativos que deja la migración. Por ejemplo, se narra lo que se ha tenido que abandonar: “Lo que más le apena de la migración a Estefany Germán, de 13 años, es que cuando regrese a Venezuela no estarán Keyla ni Samantha, sus mejores amigas del colegio” (Trome 2021: párr. 1).

(4) De Venezuela para el Perú, por María Corina Machado

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor excluido	Representación del migrante
De Venezuela para el Perú por María Corina Machado	<i>El Comercio</i>	27 de mayo del 2021	Migración venezolana	Exclusión Supresión	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 5. *Supresión de actores sociales*

No hay presencia de palabras que aluden a un actor social. No muestra a los actores implicados o de los que se va a redactar. Solo se muestra el nombre de una política que se expresa en el artículo de opinión. La frase “de Venezuela para el Perú” se emplea como un mecanismo de exclusión para los actores sociales “migrantes venezolanos”, los cuales se hallan suprimidos del titular. Además, se evidencia el uso de sustantivos como “Venezuela” y “Perú” que describen la dirección del flujo migratorio de un lugar de origen a otro de llegada. Con el titular se busca advertir que la dirección del viaje constituye un riesgo o una llamada de atención.

(5) Estrechando lazos: los rostros de la integración venezolana en tiempos de pandemia

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor excluido	Representación del migrante
Estrechando lazos: los rostros de la integración venezolana en tiempos de pandemia	<i>El Comercio</i>	21 de marzo del 2021	Migración venezolana	Exclusión Supresión	Migrante venezolano	Positiva

Cuadro 6. *Supresión de actores sociales*

Este titular corresponde a una noticia donde se narra la historia de cuatro migrantes venezolanos que pudieron salir adelante, debido a que consiguieron trabajos estables en el Perú en el sector formal. En este caso no se puede reconocer a primera impresión al actor social en cuestión. La información que se brinda no revela de forma explícita a los participantes de esta “integración”. Se hace referencia a los migrantes venezolanos como “rostros” en un proceso social en el cual ellos son los que se integran a la sociedad peruana. Mediante el uso de sustantivos (“rostros”) y la nominalización (“integración venezolana”), se busca destacar la participación individual dentro de un grupo minoritario de migrantes venezolanos que logran beneficios o estabilidad, pues el interés está en el reconocimiento de las prácticas de determinados “rostros” (migrantes venezolanos) durante la pandemia.

(6) ¿Por qué es importante comprender el fenómeno de la migración y cuáles son sus implicancias?

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor excluido	Representación del migrante
<i>¿Por qué es importante comprender el fenómeno de la migración y cuáles son sus implicancias?</i>	<i>El Comercio</i>	21 de marzo del 2021	Migración	Exclusión Supresión	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 7. *Supresión de actores sociales*

El uso de sustantivos permite la supresión de los actores sociales en cuestión. La migración es el tema central del titular. Sin embargo, no se trata de cualquier migración. En el presente titular se alude a la migración venezolana que acontece en aquel tiempo y al cual no se quiere hacer alusión de forma explícita. De esta forma, se abre la posibilidad de poder hablar tanto de las ventajas como de las desventajas de la llegada de migrantes a un país. La migración además se percibe como un fenómeno, como si fuera un algo que afecta a otros. Cabe señalar que este titular formula en términos interrogativos la migración venezolana visto como causa y consecuencia.

(7) Pura xenofobia en campaña

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor excluido	Representación del migrante
<i>Pura xenofobia en campaña</i>	<i>El Comercio</i>	15 de marzo del 2021	Discriminación	Exclusión Supresión	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 8. *Supresión de actores sociales*

Este titular debe entenderse en el marco de las elecciones presidenciales del Perú de ese mismo año. En este caso, no se señala al actor social que se ve afectado por la xenofobia. Se infiere que los migrantes venezolanos son el grupo sobre el cual recae la discriminación por su nacionalidad extranjera. Asimismo, los actores sociales que promueven e incitan la xenofobia hacia los venezolanos, que en su mayoría fueron candidatos a la presidencia del Perú, son suprimidos y de esta forma, se cuida la imagen de los actores políticos implicados. Dicho de otro modo, si bien parece defenderse a los venezolanos (al emplear la voz “Pura”), lo que se hace es justificar la discriminación en un contexto electoral, como si fuera natural crear prejuicios contra ellos por tratarse de una coyuntura política.

4.2. Inclusión de actores sociales

4.2.1. Pasivización

(8) Un Perú con aroma a vinotinto: el aporte de la integración venezolana

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
<i>Un Perú con aroma a vinotinto: el aporte de la integración venezolana</i>	<i>El Comercio</i>	21 de marzo del 2021	Resultados de la migración venezolana	Inclusión Pasivización	Migrante venezolano	Positiva

Cuadro 9. *Pasivización de actores sociales*

En este caso se evidencia la aplicación de la categoría sociosemántica de la pasivización. De acuerdo con Van Leeuwen (1996: 55), las

estructuras sintácticas se presentan en rol pasivo. Si bien no se muestra de forma explícita a los actores sociales, de todas formas, se incluye en el discurso periodístico empleando la pasividad y se valora positivamente la participación de los migrantes venezolanos en el Perú. Ellos no se ven como responsables directos de la integración social en el país, sino que cae sobre la nominalización “el aporte”. Además, se ve que la presencia venezolana se transmite en el color vinotinto y se incluye en el país. Muchas nominalizaciones deverbales pueden presentarse como casos de pasivizaciones. En este caso, las estructuras transitivas pasan a convertirse en construcciones donde se omite u oculta al agente del proceso; es decir, no se presentan complementos agentes, sino abstracciones. Así, la estructura *alguien aporta algo* pasa a la estructura *el aporte de*.

(9) Salud, educación y empleo: así va la inserción de la población

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
<i>Salud, educación y empleo: así va la inserción de la población venezolana en sectores clave del Perú</i>	<i>El Comercio</i>	21 de marzo del 2021	Resultados de la migración venezolana	Inclusión Pasivización	Migrante venezolano	Positiva

Cuadro 10. *Pasivización de actores sociales*

Otra de las formas de marcar pasivización es mediante la posesividad. Van Leeuwen (1996: 45) indica que “it can also be realised by ‘possessivation’, usually in the form of a prepositional phrase with of postmodifying a nominalisation or process noun”. En este caso “la inserción” del grupo “población venezolana” se conecta con la preposición “de” para dar cuenta de la incorporación de venezolanos en espacios laborales y de salud peruanos. Se espera de ellos que se “inserten” a la sociedad peruana en puestos necesarios. Con este titular se busca mostrar que son personas que pueden insertarse socialmente. En esta pasivización debe señalarse que los venezolanos no parecen tener voluntad, sino que es la inserción que ejecuta la acción, por lo que no aparecen como actores en el titular.

4.2.2. Funcionalización

(10) Los Olivos: dos ladrones venezolanos asaltaron negocio de su compatriota

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
<i>Los Olivos: dos ladrones venezolanos asaltaron negocio de su compatriota</i>	<i>Trome</i>	12 de marzo de 2021	Robo	Inclusión Funcionalización	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 11. *Funcionalización de actores sociales*

Este es uno de los pocos titulares donde se expone la nacionalidad del agente delictivo. Generalmente, se usa una palabra comodín como “extranjero(a)” tal como se muestra en otros titulares analizados en la presente investigación. En este caso prepondera y se representa a los migrantes venezolanos según la actividad en que se ocupan, lo cual se denomina funcionalización. De acuerdo con Van Leeuwen (1996: 54), “functionalisation occurs when social actors are referred to in terms of an activity, in terms of something they do, for instance an occupation or role”. Así, se destaca el término “ladrones” para denotar la actividad delictiva cometida por los ciudadanos venezolanos contra un connacional suyo.

(11) SJM: Capturan a delincuentes que practicaban rituales antes de realizar asaltos

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
<i>SJM: Capturan a delincuentes que practicaban rituales antes de realizar asaltos</i>	<i>El Comercio</i>	31 de mayo del 2021	Robo	Inclusión Funcionalización	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 12. *Funcionalización de actores sociales*

En este caso, predomina la categoría de la funcionalización, puesto que se hace alusión a los actores sociales por las actividades que ejercen

o la ocupación a la que se dedican. De esta forma, se resalta la actitud delincuencial de los ciudadanos venezolanos y se añaden otros hábitos característicos de ellos como realizar rituales antes de la comisión de un delito. Entre otras funcionalizaciones, la relacionada con delincuencia aparece comúnmente en los titulares, con lo que se muestra un acto des-cortés hacia la migración general (Castro 2022).

(12) Al menos 1.400 médicos venezolanos han estado al frente de la lucha contra la covid-19 en el Perú

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Autor incluido	Representación migrante
<i>Al menos 1.400 médicos venezolanos han estado al frente de la lucha contra la covid-19 en el Perú</i>	<i>El Comercio</i>	10 de marzo del 2021	Resultados de la migración venezolana	Inclusión Funcionalización	Migrante venezolano	Positiva

Cuadro 13. *Funcionalización de actores sociales*

En este titular, se puede apreciar el uso de la funcionalización en la cual el actor social es representado de forma positiva. Se representa a los ciudadanos venezolanos según su labor de “médicos” durante la pandemia por covid-19. De esta manera, dentro del discurso periodístico, se incluye la participación de los venezolanos en el sector salud y como un apoyo para los médicos peruanos.

4.2.3. Clasificación

(13) La Victoria: Extranjero degolló a joven en fiesta de cumpleaños de su amigo

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Autor incluido	Representación del migrante
<i>La Victoria: Extranjero degolló a joven en fiesta de cumpleaños de su amigo</i>	<i>Trome</i>	15 de marzo del 2021	Crimen	Inclusión Clasificación	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 14. *Clasificación de actores sociales*

En este titular se puede apreciar que se refiere al migrante venezolano como “extranjero”. De esta forma, se ejecuta la inclusión del actor social y se determina la condición en que se encuentra por medio de la categoría de la identificación clasificatoria que según Van Leeuwen (1996: 54) “social actors are referred to in terms of the major categories by means of which a given society or institution differentiates between classes of people. In our society these include age, gender, provenance, class, wealth, race, ethnicity, religion, sexual orientation, and so on”. La misma situación ocurre con la víctima en esta noticia a la cual se describe como “joven”, con lo que se da cuenta solo de la edad. En este contexto, “extranjero” se emplea como un eufemismo en tanto que oculta de forma cortés al migrante venezolano responsable del hecho de asesinato. Sin embargo, la prensa busca alarmar que el delito fue cometido por un migrante.

(14) Surco | Serenazgo interviene a extranjeras que peleaban por espacios en donde pedían dinero

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
<i>Surco Serenazgo interviene a extranjeras que peleaban por espacios en donde pedían dinero</i>	<i>Exitosa</i>	14 de abril del 2021	Trabajo informal	Inclusión Clasificación	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 15. *Clasificación de actores sociales*

En este caso predomina la categoría de clasificación, pues se hace alusión a los participantes por su procedencia de un país extranjero. El término “extranjeras” se emplea para sustituir a “migrante venezolana”, lo cual se señala en el desarrollo de la noticia. Además, se incluye información mínima sobre la actividad a la que se dedicaban las migrantes venezolanas. El titular destaca que ambas se encontraban en una situación conflictiva. En este caso “extranjeras” evita mencionar la nacionalidad, pero termina por generar una clasificación.

4.2.4. Identificación relacional

(15) SJM: capturan a 12 integrantes de ‘Los Malditos de San Jhon’ que asaltaban mediante el raqueteo

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Autor incluido	Representación del migrante
<i>SJM: capturan a 12 integrantes de 'Los Malditos de San Jhon' que asaltaban mediante el raqueteo</i>	<i>El Comercio</i>	29 de mayo del 2021	Robo	Inclusión Identificación relacional	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 16. *Identificación relacional de actores sociales*

Los migrantes venezolanos son representados como parte de un grupo que comete actos delictivos como en este caso lo es la banda criminal “Los Malditos de San Jhon”. Según Van Leeuwen (1996: 56), “relational identification represents social actors in terms of their personal, kinship or work relation to each other, and it is realised by a closed set of nouns denoting such relations: ‘friend’, ‘aunt’, ‘colleague’, etc”. En este caso, la palabra “integrante” es un sustantivo que genera una identificación relacional con un grupo delictivo. Asimismo, la nacionalidad de los asaltantes no se señala, a diferencia de otros titulares analizados, porque la noticia pone de relevancia la comisión de un hecho delictivo que invita luego de su lectura a una representación negativa del migrante venezolano en el Perú. En el primer párrafo de la noticia se hace explícita la relación entre migrante y banda criminal: “Doce ciudadanos extranjeros, pertenecientes a la banda criminal ‘Los Malditos de San Jhon’, que asaltaban bajo la modalidad de raqueteo en San Juan de Miraflores, fueron capturados luego de un trabajo de inteligencia por agentes del Departamento de Investigación Criminal del distrito” (*El Comercio* 2021: párr. 1).

4.2.5. Indeterminación

(16) Leonelis, 13 años: “¿Migración? Millones de personas caminando por la frontera”

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
Leonelis, 13 años: "¿Migración? Millones de personas caminando por la frontera"	Trome	23 de abril del 2021	Migración venezolana	Inclusión Indeterminación	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 17. *Indeterminación de actores sociales*

Se puede apreciar la declaración de una niña venezolana tomada para ser colocada como titular de un artículo periodístico. Sin embargo, estas expresiones fueron escogidas por el medio periodístico para mostrar determinada información. La categoría sociosemántica empleada es la indeterminación, pues no se logra reconocer a los actores sociales que participan de determinada actividad. Al respecto Van Leeuwen (1996: 52) señala que la “indetermination anonymises a social actor”. En este caso no se hace referencia explícita a que la migración aludida es la de los venezolanos que se ven forzados y obligados a salir de su país en busca de nuevas oportunidades. A través de la palabra “millones” se pierde los casos individuales de los migrantes.

4.2.6. Generalización

(17) Venezolanos en Perú: candidatos a la presidencia y sus frases xenofóbicas

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
Venezolanos en Perú: candidatos a la presidencia y sus frases xenofóbicas	Trome	3 de marzo del 2021	Discriminación	Inclusión Generalización	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 18. *Generalización de actores sociales*

Este titular expone la condición vulnerable en que se encuentran múltiples migrantes venezolanos que sufren la discriminación de personajes de la política peruana. Se emplea la categoría de la generalización, pues como señala Van Leeuwen (1996: 47), “genericisation may be realised by the plural without article”, que en este titular vendría a ser “venezolanos” y “candidatos”. La generalización de “venezolanos” sirve para caracterizar a todo el grupo de migrantes como una masa común. La generalización de “candidatos” se utiliza para no especificar quiénes exactamente reproducen estos mensajes xenófobos.

(18) Venezolanos la rompen con sus ‘pepitos’, pollos broaster y lasañas en Ate

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
<i>Venezolanos la rompen con sus ‘pepitos’, pollos broaster y lasañas en Ate</i>	<i>Trome</i>	18 de junio del 2021	Emprendimiento	Inclusión Generalización	Migrante venezolano	Positiva

Cuadro 19. *Generalización de actores sociales*

En el presente titular se aprecia la clasificación de los actores sociales por su procedencia. Los venezolanos asumen el papel principal de este titular y son representados como exitosos emprendedores que han sabido aprovechar las oportunidades en el Perú. También se evidencia que los venezolanos cumplen un papel activo en la preparación de comidas, por ejemplo, el pollo *broaster*, muy vendido en puestos de comida peruanas, el “pepito” y las lasañas, que son platos que se consumen en Venezuela y el Perú. En este caso se hace creer que todos los venezolanos cocinan y venden comidas.

4.2.7. Colectivización

(19) Familia venezolana la rompe con sus muebles de cartón duro

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
Familia venezolana la rompe con sus muebles de cartón duro	<i>Trome</i>	3 de junio del 2021	Emprendimiento	Inclusión Colectivización	Migrante venezolano	Positiva

Cuadro 20. *Colectivización de actores sociales*

La colectivización permite evitar entrar en detalles sobre cada actor social implicado en alguna actividad. Esto resulta debido a que la participación social es conjunta y no individual. En este titular los migrantes venezolanos que prosperan económicamente son toda una familia que se dedica a la confección de muebles a partir de otros materiales reutilizables. También se advierte la unión y participación de todos los miembros de una familia de migrantes para alcanzar los logros esperados y mantener el negocio en marcha.

(20) Pareja de charros venezolanos sorprende cantando rancheras en las calles

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
Pareja de charros venezolanos sorprende cantando rancheras en las calles	<i>Trome</i>	1 de junio del 2021	Emprendimiento	Inclusión Colectivización	Migrante venezolano	Positiva

Cuadro 21. *Colectivización de actores sociales*

En este titular se puede apreciar la colectivización en “pareja de charros venezolanos” donde los actores sociales (migrantes venezolanos) se encuentran realizando una actividad relacionada con la música. De esta forma, el migrante venezolano se representa como un personaje emprendedor y que busca oportunidades o salidas laborales en el subempleo en cualquier oficio. Cabe señalar que algunos venezolanos se dedican a la música, entre ellas la mexicana, la colombiana, etc.

4.2.8. Agregación

(21) Más de 200 venezolanos regresaron a su país en vuelo gestionado por Nicolás Maduro

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
Más de 200 venezolanos regresaron a su país en vuelo gestionado por Nicolás Maduro	<i>Exitosa</i>	27 de marzo del 2021	Retorno al país de origen	Inclusión Agregación	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 22. *Agregación de actores sociales*

Con respecto a la categoría sociosemántica de la agregación, Van Leeuwen (1996: 49) afirma que “is realised by the presence of definite or indefinite quantifiers, which either function as the Numerative or as the Head of the nominal group”. En el titular se precisa un cuantificador que refiere a cantidad aproximada de venezolanos y se emplea la expresión “más de...” para engrandecer el número de migrantes que dejan el Perú y vuelven a Venezuela. Con este titular se da cuenta de que hay migrantes venezolanos que no se sienten cómodos con el Perú.

(22) ACNUR: Dos de cada tres venezolanos están en una situación vulnerable en Perú

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
ACNUR: Dos de cada tres venezolanos están en una situación vulnerable en Perú	<i>Exitosa</i>	8 de marzo del 2021	Vulnerabilidad	Inclusión Agregación	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 23. *Agregación de actores sociales*

También se puede apreciar el uso de la categoría sociosemántica de la agregación en la expresión definida “dos de cada tres”, lo cual expresa una razón numérica de los venezolanos que viven en condiciones precarias dentro del Perú. También se fija la razón de dos a tres para mostrar que la cantidad de migrantes afectados es mayoritaria, y se quiere hacer énfasis en el aspecto negativo de vivir en un país diferente del lugar de origen.

(23) Cerca de 300 migrantes venezolanos abandonan Perú y retornan a su país.

Titular analizado	Diario	Fecha	Temática	Categoría	Actor incluido	Representación del migrante
Cerca de 300 migrantes venezolanos abandonan Perú y retornan a su país	<i>Exitosa</i>	28 de mayo del 2021	Retorno al país de origen	Inclusión Agregación	Migrante venezolano	Negativa

Cuadro 24. *Agregación de actores sociales*

En este titular también se utiliza la categoría sociosemántica de la agregación en tanto que contabiliza a los migrantes. El titular muestra una valoración no neutral de los venezolanos quienes dejan el Perú para volver a su país de origen, pues a través de la cifra hiperbólica expuesta se busca enfatizar que no son pocos y que el Perú es un país del cual se pueden marchar. Además, se puede apreciar que se especifica de forma explícita la condición de un actor social (“migrantes venezolanos”) cuando la noticia trata de un hecho objetivo que no afecta la imagen de dicho actor.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta la propuesta por Van Leeuwen (1996), se han analizado las representaciones de actores sociales que se construyen sobre la vida de los migrantes venezolanos en el Perú a través de lo que se publica en los titulares de tres periódicos digitales. En general, las mujeres y los hombres venezolanos son vistos desde lados negativos, cuando hay referencias hacia actos delictivos, y lados positivos, cuando evidencian esfuerzo, superación o búsqueda por integrarse al país.

De manera específica, en primer lugar, con respecto a la exclusión de los actores sociales, se evidencia tanto la supresión de actores que ejer-

cen una acción sobre los migrantes venezolanos, que generalmente son peruanos, como la supresión de los mismos migrantes. La supresión en algunos casos es conveniente, pues evita que se detecte y en algunos casos, minimiza la participación de un actor social en noticias controvertidas o en la asignación de responsabilidades. En segundo lugar, con respecto a la inclusión de actores sociales, se puede observar la aplicación de las múltiples categorías sociosemánticas. Cuando los diarios incluyen al actor social “migrante venezolano” generalmente usan otras denominaciones para evitar referirse directamente a ellos. La excepción se halla en noticias donde el migrante es reconocido por su labor emprendedora, por la contribución a la sociedad o cuando se quiere contabilizar el número de migrantes, es decir, mayormente se incluye a los migrantes venezolanos en noticias positivas o en la narración de hechos objetivos con relación a este grupo humano. Se puede apreciar ciertos casos donde se cuida la imagen de los actores sociales (migrantes venezolanos) al no mostrarlos siempre de forma explícita cuando la noticia es desfavorable o los desacredita (como sucede cuando se enmascara con la voz “extranjero”).

Finalmente, en el caso peruano ocurre, como señala Lario (2008: 67) que “en prensa escrita, a pesar del mantenimiento de unas líneas generales más que problemáticas, se empieza a observar un movimiento destinado a pasar de hablar sólo del ‘problema de la inmigración’ a hablar de ‘los problemas de los inmigrantes’”. Dicho de otra manera, la prensa digital, por la espectacularización de la noticia y el consumo del diario, tiene ese afán de construir al sujeto migrante como problema social sin cuestionar y poner peso a las faltas e inadecuadas políticas migratorias nacionales e internacionales. Los medios de comunicación terminan por contribuir en la satanización, pero también en la representación positiva, de los migrantes; muchas veces por intereses editoriales, económicos, políticas, electorales. Cuando construyen a los actores como delincuentes generan que estos no sean vistos como ciudadanos. Los inmigrantes son representados de esta manera en la reproducción de la dicotomía nosotros versus ellos (Martínez 2022). Muchas de estas representaciones de actores sociales responden a las representaciones elitistas que existen en un país (Martínez 2012). Los tres diarios estudiados, *El Comercio*, *Trome* y *Exitosa*, son periódicos muy leídos, y están auspiciados y patrocinados por grupos sociales específicos, y suelen verter los pareceres elitistas, oficialistas, sensacionalistas e impactantes sobre los Otros (Lovón y Palomino 2022). Esto nos hace pensar que la formación de escritores y comunicadores sociales revela la maquinaria de decisiones y formas de seleccionar la información lingüística que debe aparecer en las portadas sobre temas de migraciones y migrantes, frente a la diversidad de voces que pueden representar (Cortés 2018). Finalmente, hay que

señalar que la manera en que los medios de comunicación reportan a los migrantes influye en su inclusión en la sociedad (Issel-Dombert 2021).

Juan Marcos Palomino
Universidad Nacional Mayor de
San Marcos, Lima, Perú
juan.palomino14@unmsm.edu.pe
ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-0304-7619>

Marco Lovón
Universidad Nacional Mayor de
San Marcos, Lima, Perú
mlovonc@unmsm.edu.pe
ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-9182-6072>

Recepción: 11/07/2022; Aceptación: 24/11/2022.

Nota

- ¹ La presente investigación forma parte del proyecto E22031321 del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP), de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLCH) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), financiado según RR N.º 005557-2022-R/UNMSM. Los autores señalan, asimismo, no tener conflictos de intereses. Y agradecen a los revisores ciegos por los alcances brindados al manuscrito.

Referencias bibliográficas

- Aliaga, Felipe, Angelo Flórez, Franklin Díaz y Jeison Arias. 2022. "Caminantes venezolanos. Imaginarios del destino de migrantes en tránsito por Colombia". *Studi Emigrazione*, 226. 299-318. <https://www.cser.it/studi-emigrazione-n-226-2022/> [Consulta: 11/09/2022]
- Andrade, Luis, Anahís Samamé, Sergio Lazarte, Claudia Crespo y Pamela Jiménez. 2021. "Limeños y arequipeños ante la diáspora venezolana: representaciones estéticas y de comportamiento". *Lengua y Migración*, 13:2. 29-52. <https://doi.org/10.37536/LYM.13.2.2021.1552> [Consulta: 11/09/2022]
- Arias, Geraldine y Marco Lovón. 2022. "Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú". *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71:71. 93 - 135. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.004> [Consulta: 11/09/2022]
- Bañón, Antonio. 2003. "Análisis crítico del discurso sobre la inmigración. A propósito de la representación de los actores comprometidos". *Interlingüística*, 14. 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919024> [Consulta: 18/09/2021]
- Bañón, Antonio. 2008. "Análisis crítico del discurso de los medios de comunicación sobre las personas emigradas. Una mirada personal". En *Inmigración, discurso y medios de comunicación*, María Martínez (ed.), pp. 23-44. España: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16236/1/1JGalibroInmigracion.pdf> [Consulta: 18/09/2021]
- Castellanos-Díaz, Juliana y Rodolfo Prada-Penagos. 2020. "Representaciones de los migrantes venezolanos en los diarios fronterizos colombianos". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26:3. 915-926. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/65508> [Consulta: 1/07/2021]
- Castro, Mabel. 2022. "La descortesía verbal hacia el colectivo venezolano en noticias de sucesos del diario *Correo*". *Lengua y Sociedad*, 21:1. 443-461. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22479> [Consulta: 29/09/2022]

- Cortés, Carlos. 2018. "Xenofobia y periodismo: Colombia y la migración venezolana". *Palabra Clave*, 21:4. 960-963. <https://doi.org/10.5294/pacla.2018.21.4.1> [Consulta: 29/09/2022]
- CPI. 2016. Estudio de lectoría de diarios en Lima y 15 principales ciudades. https://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/23/LectoriaDiarios_2016.pdf [Consulta: 1/07/2021]
- Crespo, Elicer. 2008. El léxico de la inmigración: atenuación y ofensa verbal en la prensa alicantina y las concepciones sociales. En *Inmigración, discurso y medios de comunicación*, María Martínez (ed.), pp. 45-64. España: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16236/1/1JGAlibroInmigracion.pdf> [Consulta: 21/07/2021]
- Domínguez, Frank, Diana Conchacalle y Marco Malca. 2021. "Metáforas, representación discursiva y migración venezolana en el Perú: hacia un análisis crítico-cognitivo del discurso de la prensa escrita peruana". *Lengua y Migración*, 13:2. 53-71. <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=280> [Consulta: 1/12/2021]
- Germaná, César. 2005. "La migración internacional en el actual periodo de globalización del sistema mundo-moderno/colonial". *Cuadernos de Trabajo Social*, 13. 19-31. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5398/1/ALT_13_02.pdf [Consulta: 14/12/2021]
- Hernández, Mateo. 2017. *Representación de actores sociales en un corpus conformado por boletines informativos del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la República de Colombia del año 2013. Un acercamiento al discurso sobre la generación digital a partir de los Estudios Críticos del Discurso* [Tesis de magíster, Universidad Nacional de San Martín].
- Issel-Dombert, Sandra. (2021). Venezuelan migrants in Spain. *Lengua y Migración*, 13:2. <https://doi.org/10.37536/LYM.13.2.2021.991> [Consulta: 30/09/2022]
- Lario, Manuel. 2008. Medios para minorías y minorías en los medios. En *Inmigración, discurso y medios de comunicación*, María Martínez (ed.), pp. 65-85. España: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16236/1/1JGAlibroInmigracion.pdf> [Consulta: 1/07/2021]
- Lotero-Echeverri, Gabriel, Luis Romero-Rodríguez y Amor Pérez-Rodríguez. 2020. "Migración masiva venezolana en Colombia: estudio de *news framing* en cibermedios de referencia". *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 63. 1-18. https://pdfs.semanticscholar.org/e801/564eece2422ec9139fe65263c8f8f7de2743.pdf?_ga=2.188509743.686336334.1634035893-1957106691.1627725189 [Consulta: 20/07/2021]
- Lovón, Marco y María Palomino. (2022). "Discriminación y racismo en tiempo de coronavirus: El discurso de la desigualdad social de la 'pituquería' en el Perú". *Lengua y Sociedad*, 21:1. 163-203. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22518> [Consulta: 27/09/2022]
- Lovón, Marco, Ana María García, Diego Yogui, Diego Moreno y Bruno Reyna. 2021. "La migración venezolana en el Perú: el discurso de la explotación laboral". *Lengua y Sociedad*, 20:1. 189-220. <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/2209> [Consulta: 2/11/2021]
- Mar de Fontcuberta. 1993. *La noticia, pistas para percibir el mundo*. Paidós. <https://profesorsergiogarcia.files.wordpress.com/2017/05/fontcuberta-mar-la-noticia-pistas-para-descubrir-el-mundo.pdf> [Consulta: 8/03/2021]
- Martínez, María. 2022. Un estudio crítico del discurso sobre la representación de los inmigrantes como no ciudadanos en una muestra de la prensa española. *Lengua y Migración*, 14:1. 69-91. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1053> [Consulta: 28/09/2022]
- Martínez, Doris. 2012. La representación de los inmigrantes en dos periódicos hispanos en los Estados Unidos. *Opción*, 28:67. 61-71. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6563> [Consulta: 8/03/2021]

- Mejía-Cáceres, María. 2018. "Representación de Actores Sociales e Ideologías en los discursos del 'Acuerdo para la Terminación del Conflicto y la Construcción de la Paz Estable y Duradera en Colombia'". *Discurso & Sociedad*, 12:1. 55-89. [http://www.dissoc.org/ediciones/v12n01/DS12\(1\)Mejia.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v12n01/DS12(1)Mejia.pdf) [Consulta: 18/03/2021]
- Mesa, Sandra. 2020. "La migración venezolana vista desde los medios y las audiencias". *Agenda Política*, 8:2. 56-73. <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agenda-politica/article/view/356> [Consulta: 12/03/2021]
- Prado, César, Sandra Zavala y Marco Lovón. 2021. "La representación de la mujer venezolana en redes sociales peruanas a través del término *veneca*". *Lengua y Sociedad*, 20:2. 313-331. <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/lr/article/view/2263> [Consulta: 4/04/2021]
- Ramírez, Lilia. 2018. "Representaciones discursivas de las migrantes venezolanas en medios digitales". *RALED*, 18:2. 42-58. <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/319> [Consulta: 8/03/2021]
- Rodríguez, Jasmine. 2020. Migración venezolana en Esmeraldas: Representaciones sociales e interacciones en el barrio Las Palmas 2018-2019 [Tesina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16856/2/TFLACSO-2020JFRG.pdf> [Consulta: 18/04/2021]
- Romero, Pamela. 2020. "Discurso, ideología y medios: El periodismo de libre mercado en Chile". *Question*, 1:65. 1-17. <https://doi.org/10.24215/16696581e249>
- Santamaría, Enrique. 2002. "Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza". *Papers*, 66. 59-75. <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25647/25483/> [Consulta: 8/03/2021]
- Solís, Nora. 2021. "Metáforas del caos y metonimias en los titulares de portada del tabloide *Trome*". *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 70:70. 221-247. <https://doi.org/10.46744/bapl.202102.007> [Consulta: 18/05/2021]
- Tomás, Juan. 2006. Las diversas caras de la inmigración en los medios informativos. En *Medios de comunicación e inmigración*, Manuel Lario (coord.), 237-252. Convivir sin racismo. <http://www.pensamientocritico.org/mediosinnmig.pdf> [Consulta: 18/05/2021]
- Van Leeuwen, Theo. 1996. The representation of social actors. En *Texts and Practices, Reading in Critical Discourse Analysis*, Caldas-Coulthard, Carmen y Malcolm Coulthard. (eds.), 32-70. Routledge. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Caldas-Coulthard-Carmen-Rosa-and-Coulthard-Malcolm-Eds.-Texts-and-Practices.-Readings-in-Critical-Discourse-Analysis.pdf> [Consulta: 13/04/2021]
- Van Leeuwen, Theo. 2008. *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford.
- Vega, Josseline. 2022. "Xenofobia, nacionalismo y COVID-19: la construcción del migrante venezolano en el discurso sobre la vacunación en redes sociales". *Lengua y Sociedad*, 21:1. 129-147. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.23091> [Consulta: 18/09/2022]
- Willer, Hildegard, Tessa Palacios y Irene Palla. 2021. *La percepción pública respecto a las personas venezolanas en el espejo de los medios de comunicación en el Perú*. Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2021/10/20225310/Diagno%CC%81stico-de-medios_18_oct.pdf [Consulta: 18/02/2021]
- Yalta, Edgar y Mirella Robles. 2021. "Migración y redes sociales: discursos sobre la ayuda social hacia los migrantes venezolanos en contexto de pandemia por los usuarios peruanos en Twitter". *Conexión*, 16. 87-110. <https://doi.org/10.18800/conexion.202102.004> [Consulta: 12/12/2021]
- Yalta, Edgar, Mirella Robles y Marco Lovón. 2022. "Repertorios interpretativos del comerciante informal venezolano en la red social Twitter". *Desde el Sur*, 13: 3. 1-24. <https://doi.org/10.21142/DES-1303-2021-0034> [Consulta: 12/10/2022]

La imperiosa necesidad de construir 'muros' para protegernos de los 'invasores': análisis contrastivo del discurso antiinmigratorio de Donald Trump y Santiago Abascal en Twitter

Alicia Mariscal Ríos

En este artículo, desarrollamos una investigación sobre el discurso antiinmigratorio, realizada en el ámbito del análisis crítico del discurso, en la que analizaremos algunos de los mensajes publicados en Twitter por Donald Trump en 2019 para justificar la construcción de un muro entre los Estados Unidos y México. Dichos tuits serán contrastados con los del líder del partido VOX en España, Santiago Abascal, en los que hace referencia a la situación de crisis migratoria desencadenada en Ceuta durante el mes de mayo de 2021. Nuestra hipótesis inicial es que, en dichos textos, encontraremos técnicas y estrategias lingüísticas habituales en los discursos antiinmigratorios, como las descritas por Wodak y Meyer (2001), Reisigl y Wodak (2001), Cap (2006), Hart (2015), Wodak (2021) y Demata (2021). Para ello, llevaremos a cabo un análisis contrastivo fundamentalmente cualitativo, que complementaremos con datos procedentes de *Sketch Engine*. Los resultados apuntan a que ambos políticos se sirven de la descalificación y criminalización de los inmigrantes para apelar al miedo y legitimar sus acciones contra este colectivo.

Palabras clave: análisis contrastivo, análisis crítico del discurso, discurso antiinmigratorio, Donald Trump y el muro con México, Santiago Abascal y la crisis migratoria en Ceuta, uso político de Twitter.

The compelling need to build 'walls' to protect ourselves from 'invaders': contrastive analysis of Donald Trump's and Santiago Abascal's anti-immigration discourses on Twitter. In this study, we conduct some research on anti-immigration speech, done within the field of Critical Discourse Analysis, which analyses some of the tweets published by

Donald Trump in 2019 to legitimise the building of a wall between the United States and Mexico. These tweets will then be compared with the ones written by the leader of the VOX party in Spain, concerning the migration crisis developed in Ceuta in May 2021. According to our initial research hypothesis, the discourse made by both political representatives will include some of the linguistic strategies that are commonly used in anti-immigration speech, such as those found by Wodak and Meyer (2001), Reisigl and Wodak (2001), Cap (2006), Hart (2015), Wodak (2021), and Demata (2021). For this purpose, the qualitative analysis of the tweets will be complemented with data provided by *Sketch Engine*. The results show that both politicians focus on denigrating and criminalising immigrants, as a strategy to trigger our fear and justify their actions against this group of people.

Keywords: contrastive analysis, critical discourse analysis, anti-immigrant discourse, Donald Trump and the wall with Mexico, Santiago Abascal and the migration crisis in Ceuta, political use of Twitter.

1. Introducción

En este trabajo, que parte del enfoque de la lingüística aplicada, en general, y del análisis crítico del discurso, en particular, nos proponemos detectar las técnicas y estrategias lingüísticas empleadas por dos líderes políticos en sus discursos antiinmigratorios: por un lado, las presentes en los tuits del ya expresidente de los Estados Unidos, Donald Trump, en su cuenta oficial de Twitter¹ –para referirse a los inmigrantes² procedentes de México y a la necesidad de construir un muro– y, por otro, las observadas en los mensajes publicados a través de esta misma red social por el líder del partido VOX en España, Santiago Abascal, durante las dos primeras semanas de la crisis migratoria originada en Ceuta en el mes de mayo de 2021.

A través del análisis contrastivo de sus tuits, nos planteamos como hipótesis inicial que, en los textos seleccionados, encontraremos algunos recursos lingüísticos, como los mencionados por van Dijk (1993, 1996, 2001 y 2006), Wodak y Meyer (2001), Reisigl y Wodak (2001), Cap (2006), Hart (2015), Wodak (2021) y Demata (2017, 2018 y 2021). Nuestro objetivo es comprobar si tanto Trump como Abascal se apoyan en la utilización de la descalificación de los inmigrantes, la incitación al odio y la apelación al miedo para legitimar su discurso político contra dicho colectivo y justificar así la militarización de las fronteras y la construcción de muros que eviten su llegada.

Para dicho análisis, que será fundamentalmente cualitativo, aunque complementado con otros datos obtenidos gracias al análisis de corpus

mediante el programa *Sketch Engine*, partiremos, en el caso de Trump, de 63 tuits –publicados entre el 21 de mayo y el 28 de junio de 2019– en los que se alude a la inmigración entre los Estados Unidos y México y a la construcción de un muro que separe ambos países. Por otra parte, hemos recopilado los tuits compartidos durante el mes de mayo de 2021 por Abascal a raíz de la entrada en Ceuta de migrantes procedentes de Marruecos, durante el periodo comprendido entre el 17 y el 26 de mayo (28 tuits en total), es decir, a lo largo de las dos semanas en las que este incidente alcanzó una mayor repercusión mediática.

Al afirmar que el discurso desempeñaba un papel fundamental en la reproducción del racismo en la sociedad por parte de las élites, van Dijk (1993) no sospechaba que, desde su creación en 2006, Twitter se iba a convertir no solo en una de las herramientas más usadas para la comunicación a nivel mundial, sino también en un canal para la potencial difusión de mensajes antiinmigratorios por parte de los políticos, como los mencionados por Ekman (2019) en la red social Facebook, donde se parte de la idea de que cuanto más ataques, mejor (Lee y Xu 2018: 201).

Según Escoriza (2021: 42-43), la ideología puede ser representada en política y en los medios de comunicación a través de la selección, la presentación, la topicalización y la verbalización de la información. El análisis crítico del discurso político en las redes sociales constituye, a nuestro parecer, un medio de gran utilidad para comprobar la existencia de lenguaje antiinmigratorio explícito, pero también otro de un carácter más sutil, aunque igualmente efectivo a la hora de impactar en la audiencia y convencerla de la necesidad de tomar medidas contundentes e inmediatas que pongan freno a la llegada de personas procedentes de otros lugares.

En este sentido, también el análisis desde el punto de vista de la pragmática, definida por Mey (2001: 194) como “the science of the unsaid” y basada en el análisis de lo que se oculta tras las palabras, favorece la explicitación de los mecanismos subyacentes a este tipo de discursos, para poder sacar a la luz su “violencia discursiva” (Ekman, 2019: 616) y ayudar a los lectores a reconocer y analizar críticamente las técnicas de manipulación contenidas en ellos.

2. La normalización de la descortesía en el discurso político

Basándonos en Wodak, Culpeper y Semino (2020), distinguiremos entre dos estrategias cada vez más observadas en el discurso político: *impoliteness* o “descortesía” (Fuentes 2013), por un lado, y *shameless norma-*

lisation (Wodak 2018 y 2021), por otro. Con respecto a la primera, Culpeper (2011: 23) considera que los comportamientos descorteses son aquellos que entran en conflicto con lo esperado durante la interacción en determinados contextos, mientras que Wodak (2021: 6) propone etiquetar como *shameless normalisation* una práctica muy común entre los políticos, en la que todo vale y donde se traspasan a menudo los límites de lo aceptable.

Como ejemplo de descortesía, *The New York Times* (Quealy, 19/01/2021) recopila un listado de los ataques verbales publicados por Donald Trump en Twitter entre 2015 y 2021. En cuanto a la segunda (*shameless normalisation*), se trata de normalizar el discurso descortés sin mostrar ni arrepentimiento ni disculpas. Esta tendencia se nutre, según Wodak, Culpeper y Semino (2020), del escándalo y la provocación y luego los mensajes se difunden rápidamente gracias a las redes sociales, por lo que alcanzan una repercusión mundial.

Entre las fórmulas de descortesía establecidas por Culpeper (2011: 135-36), encontramos los insultos, las críticas y quejas, las preguntas hirientes y las presuposiciones que encierran juicios de valor, las amenazas, el desdén, las palabras malsonantes y las blasfemias. Sin embargo, no hay que olvidar que la descortesía no siempre se manifiesta de una forma explícita, sino que a veces lo hace de una manera mucho más implícita, como, por ejemplo, mediante la ironía y el humor, que exigen inferencias por parte del destinatario. En este sentido, Fernández García (2017: 140) distingue entre “mecanismos explícitos e implícitos” en la expresión de la descortesía y menciona, como ejemplos de estrategias funcionales de descortesía política, asociar al adversario con hechos negativos, atacar su credibilidad, marcar las distancias entre ellos y la inferioridad del otro, invadir su espacio y plantearle obstáculos.

Por su parte, Wodak (2021: 68) describe seis funciones del comportamiento descortés de los políticos: (1) hacer que los votantes potenciales los consideren auténticos y valientes, por transgredir las normas convencionales y lo políticamente correcto; (2) utilizar mecanismos de propaganda y manipulación para evitar el uso de argumentos dirigidos a la razón; (3) atreverse a ir en contra de los principios democráticos; (4) ofender a otros mediante falacias, como la del ataque personal (*ad hominem*); (5) promover el escándalo y la provocación para distraer a la audiencia y silenciar determinados temas, y (6) favorecer la implementación y normalización de medidas antidemocráticas y de exclusión. Todas estas funciones pueden ser fácilmente integradas en las publicaciones a través de las redes sociales, que permiten a los políticos una comunicación más directa e inmediata con sus seguidores, muchos de los cuales aplauden esa descortesía política de sus líderes. A este tema le dedicaremos el siguiente apartado.

2.1. Uso de las redes sociales para la legitimación del discurso político

Las redes sociales, como Facebook y Twitter, se han convertido en uno de los medios preferidos por los políticos para transmitir sus mensajes a una audiencia amplia de una manera sencilla, breve –en un máximo de 280 caracteres– y rápida a la vez. Otras de las posibilidades que ofrece Twitter es la de hacer clic en ‘me gusta’ y retuitear los mensajes emitidos por otros usuarios, cuyo número es interpretado por los lectores como ‘prueba social’ (Cialdini 1984), es decir, como señal de que su contenido, al ser apoyado por una gran cantidad de personas, goza de consenso popular.

Para Ott (2017: 59), las tres principales características que más definen el discurso público en la red social Twitter son su simplicidad, impulsividad y falta de civismo, todas ellas de gran utilidad a la hora de comunicarse con el público mediante textos cortos, pero dotados de una gran carga emocional. El poder de estos tuits reside, en gran parte de las ocasiones, en que van dirigidos al corazón, para despertar emociones en la audiencia, no para favorecer la argumentación ni el análisis racional. De hecho, tal como afirma Ott (2017: 60), últimamente Twitter se ha convertido en una poderosa herramienta para fomentar sentimientos negativos, por medio del ataque personal, el discurso destructivo y la agresividad verbal.

Relacionado con lo anterior, advierte Demata (2021: 275) que la capacidad interactiva de Twitter ayuda a los políticos a dirigirse a sus seguidores de una forma directa y espontánea, a la vez que les permite hacerles ‘llamadas a la acción’, para que estos apoyen sus medidas, por muy polémicas que puedan parecer a primera vista. Asimismo, les confiere autenticidad y cercanía emocional, al ser los propios líderes políticos sus supuestos autores –Santiago Abascal se presenta incluso, de una forma bastante familiar, como ‘Santi’ (@Santi_ABASCAL)–, sin olvidar que el tono polémico y agresivo de los mensajes contribuye enormemente a su rápida difusión global.

La repercusión mediática de los tuits tanto de Donald Trump, cuyos seguidores se contaban por decenas de millones antes de la suspensión de su cuenta oficial, como de Santiago Abascal, con unos seiscientos mil, es indiscutible. Precisamente, el estatus y el poder que les otorga su cargo favorecen la legitimación de sus ideas y esto lleva a muchos de sus lectores a considerar que sus comentarios poseen suficiente autoridad y credibilidad, siendo aquí donde reside el peligro, ya que sus palabras en contra de los inmigrantes pueden fomentar las actitudes negativas y los prejuicios hacia estos, además de diversas for-

mas de discriminación, como su exclusión, marginalización y problematización (van Dijk 1996: 14).

3. Rasgos que suelen caracterizar los discursos antiinmigratorios

3.1. El contraste entre ‘nosotros’ y ‘ellos’

Según Hart (2015), la dicotomía entre ‘nosotros’ (el endogrupo) y ‘ellos’ (el exogrupo) no es una categoría cognitiva natural, sino aprendida, es decir, se trata de una categorización social que se adquiere por medio de la experiencia o de la transmisión cultural. De modo que si esa categorización de ‘ellos’, en este caso los inmigrantes, es creada a partir de una percepción negativa de estos, ello puede desencadenar el desarrollo de opiniones, emociones y conductas en su contra, con el fin de incrementar la sensación de *otherness* u ‘otredad’ (Baynham 2013: 413), a través de su categorización, diferenciación y negativización (van Dijk 1996: 15).

Para van Dijk (1996: 17-18), la legitimización basada en enfatizar la ‘otredad’ de los inmigrantes suele basarse en la repetición de las siguientes ideas: (1) no son como nosotros (distinta apariencia, cultura y mentalidad); (2) tienen comportamientos indeseables (son intolerantes y violentos, delincuentes que no respetan las normas ni las leyes del país de acogida), y (3) representan una amenaza (para la cultura, la calidad de vida, la seguridad ciudadana y el empleo). Mediante esta estrategia discursiva, se pretende manipular a la población y convencerla para que acepte medidas drásticas urgentes, que salvaguarden el propio territorio de los intrusos, exagerando el problema para despertar sus miedos y ofreciendo después recomendaciones para atenuarlos (Mariscal 2020).

Bauman (1995: 1) distingue dos estrategias que se pueden poner en práctica contra los extranjeros: la primera, a la que denomina *anthropophagic*, consiste en aniquilar a los extranjeros ‘devorándolos’, en el sentido de transformarlos mediante la asimilación, para que dejen así de ser diferentes; mientras que la segunda (*anthropoemic*) ‘vomita’ a los extranjeros a través de su expulsión del territorio, aunque también mediante la construcción de muros, el refuerzo y la militarización de las fronteras para evitar su entrada. Para justificar este ‘vómito’ de los extranjeros, muchos políticos basan sus discursos en la ‘crimigración’ (Stumpf 2006), es decir, en la criminalización de la inmigración y de los inmigrantes (Boza 2020), a través de una narrativa basada principalmente en el miedo, aunque también en otros temas, como explicaremos a continuación.

3.2. Temas recurrentes en el discurso contra los inmigrantes

De acuerdo con Wodak y Meyer (2001: 74), estos son algunos de los temas que más se repiten en los discursos antiinmigratorios (Tabla 1):

TEMAS	
<i>burden</i>	Son una carga para el territorio al que se desplazan.
<i>character</i>	Tienen características indeseables.
<i>crime</i>	Son delincuentes y criminales.
<i>culture</i>	Actúan conforme a diferentes normas, costumbres y valores y no quieren integrarse en nuestra sociedad.
<i>danger</i>	Representan una amenaza.
<i>disadvantage</i>	No aportan nada bueno.
<i>disease</i>	Traen consigo enfermedades.
<i>displacement</i>	Se desplazan en masa al territorio del endogrupo.
<i>exploitation</i>	Reciben mucho, pero no dan nada a cambio (son unos parásitos sociales).
<i>finance</i>	Conllevan una serie de gastos y problemas económicos para el territorio que los acoge.

Tabla 1. *Temas habituales en el discurso antiinmigratorio (Wodak y Meyer 2001: 74).*

Como vemos, se trata, en todos los casos, de denigrar la imagen de los inmigrantes, acusándolos de desplazarse en masa y vivir a costa del territorio que los acoge, donde actúan como parásitos sociales, que traen consigo, además, la delincuencia y la inseguridad ciudadana, suponen una carga económica y transmiten enfermedades. En esta investigación, comprobaremos los calificativos que dedican Trump y Abascal a los inmigrantes procedentes de México y Marruecos, respectivamente, quienes se convierten, según los políticos, en un problema social porque contribuyen a difuminar las fronteras que los gobiernos insisten en mantener de forma estricta (Bauman 1995: 8).

3.3. Ejemplos de técnicas y estrategias lingüísticas empleadas en este tipo de discursos

Si bien son numerosos los recursos de los que pueden hacer uso los políticos en los discursos antiinmigratorios, aquí describiremos únicamente los más interesantes para nuestro análisis, que serán ejemplificados en el

capítulo de los resultados. Algo que sin duda caracteriza a este tipo de discursos son las estrategias que podríamos traducir como ‘de aproximación’ o *proximisation strategies* (Chilton 2004; Cap 2006 y 2008; Demata 2021), que, como su propio nombre indica, se basan en despertar el miedo a partir del énfasis en la cercanía tanto espacial como temporal de los acontecimientos que se pretenden resaltar.

Mediante las estrategias de carácter *espacial* (Chilton 2004), se nos presenta al grupo externo como una grave amenaza que se acerca peligrosamente, por lo que hay que tomar medidas urgentes al respecto, aunque estas sean polémicas y no cuenten con el apoyo popular, como construir muros para evitar la llegada de inmigrantes. Además de como cercano en el espacio, también se puede resaltar el peligro desde un punto de vista *temporal*, insistiendo en que no solo se encuentran aquí, sino ahora, y es preciso actuar si se quieren salvaguardar los intereses –tanto presentes como futuros– del grupo interno frente a la amenaza del externo.

Al referirse a “the language of walls”, Wodak (2021: 117-118) menciona, junto a la legitimización a la que nos referíamos antes, otras tres estrategias bastante habituales en los discursos antiinmigratorios: *moralisation*, *categorisation* y *securitisation*. La ‘moralización’ de los muros (Vollmer 2014 y 2020) consiste en hacer creer que la exclusión de un cierto grupo de personas obedece a razones morales y legítimas, propias de patriotas que defienden su país, y que ese colectivo no merece ser tratado del mismo modo que la población autóctona. Para ello, no dudan en recurrir a la ‘categorización’ de los inmigrantes por medio de su deshumanización y criminalización, con el objetivo de infundir el miedo a sufrir una invasión por parte de estos. Y con esto se justifican, al mismo tiempo, las decisiones políticas de construir muros para protegerse de dicha invasión (‘securitización’). Se insiste también en la idea de ‘urgencia’ (*topos of urgency*), antes de que sea demasiado tarde (*apelación al miedo*), para ganarse el favor de los votantes (*captación de la benevolencia*) y poder aparecer como salvadores de la patria (*populismo*) (Wodak 2021: 122).

Con el fin de denigrar la imagen de los inmigrantes, suelen emplearse ciertas estrategias ‘predicativas’ o *predication strategies* (Reisigl y Wodak 2001: 46), mediante las cuales se destacan –ya sea de forma explícita o bien implícita– ciertas cualidades de este colectivo, que son generalizadas y utilizadas para intentar manipular a la opinión pública. Algunas de ellas son: *nationalisation* (distinción según la nacionalidad), *de-spatialisation* (los miembros del grupo externo no son nativos) y *dis-similation* (tienen características, valores y costumbres diferentes). También se puede emplear la estrategia que Hart (2015: 58-59) denomina *collectivisation*, consistente en partir del uso de la déixis personal –a través de los pronombres ‘nosotros’ / ‘ellos’– para reforzar la idea de que se trata de dos grupos bien diferenciados.

Para descalificar a los inmigrantes, también es habitual el uso de metáforas, como las que los deshumanizan (*dehumanizing metaphors*) y estigmatizan (*stigmatizing metaphors*) (Musolff 2015: 41), asociándolos, por ejemplo, con animales, como cuando en sus declaraciones de 2018 Trump dijo, al referirse a los inmigrantes deportados de los Estados Unidos, que estos no eran personas, sino animales³ (Ling 17/05/2018). Otro modo de deshumanizarlos y dañar públicamente su imagen es a través de su identificación con parásitos⁴ mediante las denominadas *parasite metaphors* (Musolff 2015), en las que son calificados bien como parásitos, en general, o bien de un modo más específico, ya sea como piojos, pulgas, garrapatas, cucarachas, mosquitos o sanguijuelas. Sin embargo, dada la gravedad de dichos insultos, los políticos optan por aludir, de una forma más velada, a ciertas características propias de los parásitos, como el hecho de que subsisten a costa de otros.

Junto a las metáforas deshumanizadoras, son frecuentes otras asociadas con la inmigración (Hart 2015: 82), como las del ‘contenedor’ (*container metaphors*), las relacionadas con desastres naturales (Reisigl y Wodak 2001: 59), como inundaciones (*water metaphors*), donde los inmigrantes son el agua y la inmigración las ‘oleadas’, y con la guerra y la defensa militar del país (*war metaphors*), que focalizan el peligro en la ‘invasión’ del territorio y en las ‘batallas’ (Mariscal 2022). La metáfora del contenedor está ligada al concepto de ‘muro’ y con ella se persigue que el propio territorio sea percibido como si se tratase de un ‘recipiente’ o ‘contenedor’ (Charteris-Black 2006; Hart 2015), cuyas dimensiones son limitadas y por eso debe cerrarse, dado que en él ya no hay cabida para nadie más. Para bloquear el acceso al ‘contenedor’, hay que construir muros, reforzar las fronteras y proteger al endogrupo del exogrupo de ‘invasores’.

Como ya advertía Musolff (2012: 41), internet puede convertirse en el instrumento perfecto para difundir discursos polémicos y que inciten al odio. Sin embargo, para que esto último tenga lugar, no basta con que las palabras simplemente ofendan, resulten chocantes u ofensivas, sino que, además, tienen que incitar al odio o a la violencia (Brown 2017: 435). El delito de provocación al odio está recogido en el Código Penal (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre), concretamente en el artículo 510.1. Por su parte, el Consejo de Europa (1997: 107) entiende el discurso del odio como cualquier forma de expresión que difunda odio, xenofobia, antisemitismo e intolerancia, incluyendo el etnocentrismo y el nacionalismo agresivo, así como la discriminación y hostilidad hacia las minorías, los migrantes y las personas procedentes de otros territorios.

Las estrategias de apelación al miedo (falacia *ad terrorem*), a la ira (falacia *ad iram*) o al odio (falacia *ad odium*) provocan en los destinatarios de los mensajes un conflicto mental, que es conocido como *disonancia cognitiva* (Festinger 1957), consistente en despertar en ellos sen-

timientos de malestar y culpabilidad, para luego paliarlos con la racionalización de ciertos comportamientos indeseables. Por ejemplo, en la propaganda nazi antisemita, para justificar las agresivas medidas eugenéticas contra ellos, se recurría al miedo de la población a ser contagiada de tifus a través de los piojos que supuestamente tenían los judíos⁵.

Junto a la apelación al odio y al miedo, otras estrategias de manipulación muy comunes en este tipo de discursos son la *polarización*, entre ‘los buenos’ (nosotros) y ‘los malos’ (ellos); el *populismo*, ya detectado por autores como Demata (2017 y 2018) y González (2021) en los discursos de Trump y Abascal, respectivamente, y la falacia *ad populum* (o técnica de la unanimidad). El populismo puede partir, por ejemplo, de la acusación de que se gasta el dinero de los ciudadanos nacionales en ayudas sociales para los inmigrantes, haciendo hincapié en el conocido como *zero-sum thinking* (o ‘pensamiento de suma igual a cero’), donde las ganancias de unos implican necesariamente la pérdida de otros. Como también recalcan que ese dinero debería ser destinado a los patriotas, se ganan con ello el aplauso fácil y, mediante la falacia *ad populum*, nos hacen creer que todo el mundo piensa del mismo modo y está de acuerdo con lo que se plantea.

Asimismo, los políticos tienden a basarse en la *posverdad*, es decir, la “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales” (Real Academia Española, 2022). En este sentido, para Dick (2019: 180) son tres los rasgos fundamentales de manipulación política a la hora de “hacer espectáculo” y “basarse en posverdades”: (1) destacar hechos aislados y fragmentados, que son mostrados como reales; (2) utilizar a una única figura de autoridad que avale esas supuestas verdades, y (3) recurrir a estrategias que las refuercen, como la criminalización de los inmigrantes y las acusaciones de falta de patriotismo a todo aquel que no apoye sus ideas.

4. Metodología empleada para la investigación

Como ya explicamos al inicio de este trabajo, la presente investigación se centra en el análisis crítico del discurso de dos líderes políticos caracterizados por sus ideas y medidas antiinmigratorias, con el objetivo de detectar la utilización de ciertas estrategias lingüísticas en sus mensajes de Twitter, que les sirvan para justificar y legitimar sus discursos en contra de la inmigración. Para ello, hemos recurrido a los tuits publicados por Donald Trump –el entonces presidente republicano de los Estados Unidos– y Santiago Abascal –el líder del partido político de ultraderecha VOX– en sus cuentas oficiales de Twitter.

Aunque Trump ya aludía a la construcción del muro con México en su libro *Time To Get Tough* (2011) y una gran parte de su discurso electoral estuvo marcado por la promesa de construir “a beautiful wall”, también durante su mandato dedicó un gran número de tuits al tema, casi siempre caracterizados por la polémica. El expresidente se mostraba bastante activo en su cuenta oficial de Twitter, con publicaciones diarias y millones de seguidores, hasta la suspensión de esta a principios de 2021, tras los altercados del Capitolio. Por otro lado, la cuenta oficial en Twitter de Santiago Abascal, creada en 2011, tiene actualmente algo más de setecientos mil seguidores y coincide con Trump tanto en la inclusión de tuits en contra de la inmigración como en el carácter descortés y polémico de sus declaraciones. De hecho, según afirma González (2021: 1), “su posición política ha sido cuestionada en relación con la violencia machista, la inmigración, los derechos LGTBI o el conflicto territorial español”, y sus tuits se caracterizan por “diferenciarse como más español que los demás partidos y candidatos” (Méndez 2020: 50).

Para el discurso de Trump, usaremos un corpus constituido por 63 tuits (2239 palabras), publicados en su cuenta @realDonaldTrump y seleccionados de forma manual durante un periodo aproximado de un mes (desde el 21 de mayo al 28 de junio de 2019), en los que se refería al muro con México. En cuanto a Abascal, contamos con un corpus formado por 28 tuits (1092 palabras), publicados también en su cuenta oficial de esta red social (@Santi_ABASCAL) desde el 17 al 26 de mayo de 2021. Dicha selección coincide con el inicio de la crisis migratoria en Ceuta y su repercusión mediática durante un periodo aproximado de dos semanas, puesto que, aunque la crisis migratoria continuó, a partir del 27 de mayo la temática de los tuits del máximo representante de VOX pasó a centrarse ya en otros asuntos de mayor actualidad. No se han incluido los retuits realizados por los dos líderes políticos de mensajes comunicados por otros usuarios, sino únicamente aquellos en los que constaban ellos mismos como sus autores. Además de lo verbal –tanto lo expresado de manera explícita como implícita–, para el análisis hemos tenido en cuenta otros aspectos extralingüísticos, como el uso de las letras mayúsculas y de los signos de puntuación por parte de Trump, y de símbolos en el caso de Abascal, como la inclusión de la bandera de España, para recalcar así su patriotismo.

Para el análisis de los tuits de los dos políticos, combinaremos el análisis cualitativo con los datos que nos proporcione el análisis de corpus, en línea con autores como McEnery y Wilson (2001), Baker y McEnery (2005), Baker *et al.* (2008), Costas y Baker (2008), Baker, Gabrielatos y McEnery (2012), Arcila, Blanco-Herrero y Valdez (2020), Knoblock (2017), Ismaili (2020) y Pitropakis *et al.* (2020). La lingüística de corpus, en el marco de la lingüística aplicada, favorece el estudio de muestras de lenguaje real y es una fuente destacada para la recogida y el análisis de

datos empíricos. Como metodología, proporciona también material de gran interés, como la inclusión de ciertos temas, la frecuencia de aparición de determinadas unidades léxicas y colocaciones, el uso de palabras clave (*keywords*) en comparación con otros corpus de referencia y el análisis del cotexto en el que aparecen. El hecho de que el análisis sea realizado por medio de programas informáticos –en nuestro caso, el software *Sketch Engine*, desarrollado por *Lexical Computing Limited* en 2003– favorece una mayor objetividad de los datos y un buen modo de complementar el análisis cualitativo del investigador.

5. Análisis crítico del discurso antiinmigratorio de Donald Trump y Santiago Abascal en Twitter

Para una exposición más clara de los datos, primero describiremos los obtenidos a través del análisis de corpus mediante el programa *Sketch Engine* y luego explicaremos las técnicas y estrategias encontradas gracias al análisis cualitativo de las muestras de lenguaje real publicadas por ambos líderes políticos, que serán sometidas a un análisis contrastivo para encontrar similitudes y diferencias entre ambos.

5.1. Análisis de corpus de los tuits antiinmigratorios de Trump y Abascal

Si atendemos a su frecuencia de aparición, las palabras de uso más frecuente en ambos discursos son *border/fronteras*, así como los determinantes posesivos de primera persona del plural (*our* en inglés y *nuestro/a/os/as* en español). Aunque *Gobierno* aparece únicamente en los tuits de Abascal, siempre como objetivo de las críticas, Trump recurre de forma similar al empleo de *democrats* para aludir, mediante la técnica de la denigración, a la incompetencia que según él caracteriza al partido de la oposición.

Mientras que los pronombres *they* y *we* aparecen repetidamente en los tuits de Trump, no ocurre lo mismo con *nosotros/ellos* en los de Abascal, probablemente porque en español el sujeto suele ser implícito, de manera que los morfemas correspondientes al número y la persona se señalan mediante la conjugación verbal. Trump usa *we* para representar al colectivo de los estadounidenses (el endogrupo) y *they* para referirse a los inmigrantes (el exogrupo), pero también a la oposición y, en general, a todos los que no opinen como él, quienes son acusados de ir en contra de los intereses de la patria.

En cuanto a las palabras clave (*keywords*), que han sido contrastadas con el corpus de referencia *English Web 2020* (Trump) y *Spanish Web 2018* (Abascal), cabe destacar la presencia de léxico relacionado con los muros y las fronteras (*border, fronteras*); la migración (*immigration, asylum*) y las medidas antiinmigratorias (*deport/deportation, apprehend, patrol, defender, expulsar*); la guerra (*invade/invasión, arietes humanos, militarización, asaltante/asaltar*); los delitos y el crimen (*illegal/ilegally/ilegalmente, undocumented, cartel, drug dealers, trafficking, crime, smuggling*), y el terrorismo (*Allahu akbar, yihadistas*), aunque este último únicamente en Abascal.

También encontramos numerosos verbos con connotaciones negativas, como *meander, deambular* y *agredir* (referidos a los inmigrantes mexicanos y a los ‘asaltantes’ de Marruecos, respectivamente), así como mucha descortesía hacia la oposición política, con verbos como *demonizar* y *coaccionar*, adjetivos descalificadores (*abuser, depraved, insolidario, incapaz*) y sustantivos a modo de insultos, como *MENAS* –acrónimo de uso despectivo para referirse a los Menores Extranjeros No Acompañados–, *quintacolumnistas* y *terroristas Antifa*.

Las colocaciones más interesantes observadas en los tuits de Trump están asociadas a *immigrant* (*illegal/undocumented immigrants*) e *immigration*, estas últimas para enfatizar aspectos negativos de la misma (*illegal immigration, immigration removal process, immigration problem*) y medidas para su control (*immigration laws/ reform/discussions/security deal*). Al igual que en otros discursos antiinmigratorios, vemos que *inmigrante* suele aparecer relacionado con actividades ilegales y delictivas a través de la colocación *inmigrantes ilegales*. Según afirma Stubbs (1996), cuando vemos *illegal* en el mismo sintagma que *aliens, migrants* o *immigrants*, esto provoca que sigamos asociando mentalmente ambos conceptos aunque uno de ellos ya no esté presente. También cabe destacar el caso de *open borders*, para criticar a los que están a favor de la inmigración, el verbo *cross* (*cross the border*), como amenaza para la población americana, y *arrests* (*border arrests*), para destacar las medidas de seguridad que se están poniendo en práctica. En Abascal, hemos detectado colocaciones referidas fundamentalmente a la inmigración (*inmigración masiva, extranjeros ilegales*) y a las acciones necesarias para contrarrestarla (*militarizar/defender la frontera*).

5.2. Análisis cualitativo de los tuits antiinmigratorios de Trump y Abascal

Comenzaremos con la dicotomía entre ‘nosotros’ (el endogrupo) y ‘ellos’ (el exogrupo), bastante patente tanto en los tuits de Trump como

en los de Abascal. Trump trata en todo momento de diferenciar entre los estadounidenses y los inmigrantes procedentes de México, mientras que Abascal hace lo mismo con los españoles de Ceuta frente a los marroquíes. Para ello recurren a estrategias predicativas (*predication strategies*), como destacar que tienen otra nacionalidad (*nationalisation*), que no nacieron en el territorio (*de-spatialisation*) y que son distintos a los nativos (*dissimilation*), y también a estrategias de aproximación (*proximisation strategies*), con el fin de insistir en la proximidad tanto espacial (Tabla 2) como temporal (Tabla 3) del peligro.

@realDonaldTrump	@Santi_ABASCAL
<p>"Mexico should immediately stop <i>the flow of people</i> [...]" (21/05/2019). "More people than ever before are coming" (25/06/2019). "[...] in allowing <i>millions of people to easily meander through their country and INVADE the U.S.</i> [...]" (01/06/2019).</p>	<p>"Marruecos está invadiendo #Ceuta con <i>miles de asaltantes</i>" (17/05/2021). "Están entrando soldados" (17/05/2021). "El Gobierno de España [...] <i>los reparte por todo el territorio</i>" (22/05/2021). "[...] <i>la inmigración masiva</i> [...]" (22/05/2021).</p>

Tabla 2. Ejemplos de estrategias de aproximación espacial en los discursos analizados.

@realDonaldTrump	@Santi_ABASCAL
<p>"Yesterday, Border Patrol agents apprehended the largest group of illegal aliens ever" (02/06/2019). "Next week ICE will begin the process of removing the millions of illegal aliens [...]" (18/06/2019). "They must vote to get rid of the loopholes, and fix asylum! If so, <i>Border Crisis will end quickly!</i>" (18/06/2019).</p>	<p>"En estos momentos Ceuta está fuera de control. El ejército debe ser desplegado <i>inmediatamente</i>" (17/05/2021). "Se está produciendo una invasión en Ceuta" (18/05/2021). "Están destruyendo el futuro de los jóvenes españoles. <i>Están robándonos el mañana</i>" (21/05/2021).</p>

Tabla 3. Ejemplos de estrategias de aproximación temporal en los discursos analizados.

En cuanto a su temática, de acuerdo con la clasificación de Wodak y Meyer (2001: 74), en los tuits de Donald Trump y Santiago Abascal seleccionados hemos encontrado todos los temas mencionados anteriormente, salvo que los inmigrantes transmitan enfermedades (*disease*), aunque durante la pandemia por COVID-19 sí se ha aludido a veces a la entrada de inmigrantes con coronavirus. Dichos temas giran, por tanto, en torno a la carga que suponen (*burden*), sus rasgos indeseables (*character*) y actividades delictivas (*crime*), su diferente mentalidad y costumbres (*culture*), su peligrosidad para la sociedad (*danger*), las desven-

tajas que ocasionan (*disadvantage*), su desplazamiento en masa (*displacement*) y los costes que conllevan (*exploitation/finance*).

En lo que se refiere a las técnicas lingüísticas presentes en los textos analizados, se detectan, por ejemplo, abundantes *metáforas* (Tabla 4). En el discurso de Abascal abundan, sobre todo, las bélicas (*war metaphors*), mientras que Trump se centra básicamente en relacionar a los inmigrantes con la delincuencia. Si bien no hemos detectado metáforas explícitas en las que los inmigrantes sean identificados con parásitos, sí creemos que se encuentra, aunque de forma implícita, esta asociación en los mensajes de ambos políticos, como en “Mexico is an abuser” (@realDonaldTrump, 02/06/2019) y “Vamos a recuperar nuestra prosperidad” (@Santi_ABASCAL, 19/05/2021).

METÁFORAS	@realDonaldTrump	@Santi_ABASCAL
guerra	“the invasion of our country”	“invasión de MENAS” / “expulsión de los invasores” / “asaltar nuestras fronteras” / “arietes humanos” / “están entrando soldados” / “desplegar el ejército” / “expulsar a los invasores” / “orquestrar la invasión”.
delincuencia	“Open Borders and crime!” / “illegal aliens” / “undocumented immigrants” / “coyotes” (“contrabandistas”).	“asaltantes” / “robar la patria” / “el secuestro de menores extranjeros” / “plan declarado de inmigración masiva” / “pisotear nuestra constitución”.
terrorismo	---	“los quintacolumnistas de Mohamed VI” / “los terroristas antifa de Sánchez” / “350 fanáticos (gritando [...] Allahu akbar [...])” / “Cuando estos yihadistas actúen ...”.
agua / líquidos	“to flow into the U.S.” / “The Drugs & Human Trafficking pouring in through Mexico” / “the flow of people and drugs”.	---
deshumanizadoras	“aliens” / “coyotes” (en el sentido de “contrabandistas”).	“MENAS”

Tabla 4. Ejemplos de usos metafóricos.

Para la estrategia de *legitimación* de los discursos en contra de la inmigración, que ejemplificaremos a continuación, suelen emplearse varias técnicas de forma combinada, como es el caso de la *apelación al miedo*, el *contraste por antagonismo*, la *incitación al odio*, la *inevitabili-*

dad de las medidas y la necesidad de *inmediatez* (*topos of urgency*), el *populismo*, la *apelación al corazón y al espíritu patriótico*, la *minimización* de los propios errores, el *desvío de la culpa* y el empleo de *falacias*.

La *apelación al miedo* se logra aludiendo al *contraste por antagonismo*, para resaltar las cualidades negativas de los inmigrantes frente a las de los ciudadanos nacionales y centrar los mensajes en las repercusiones de su acogida para la economía del país y la seguridad de los ciudadanos (“En estos momentos Ceuta está fuera de control”: @Santi_ABASCAL, 19/05/2021). Ello estaría relacionado, a su vez, con la *incitación al odio*, mediante el uso de calificativos como *aliens* –para referirse Trump a los inmigrantes mexicanos– y ‘MENAS’ o ‘invasores’ en el caso de Abascal. De hecho, el siguiente tuit de Abascal fue considerado por Twitter como conducta de incitación al odio, aunque no fue eliminado porque, como la misma red social explicaba, “puede ser de interés público que dicho Tweet permanezca accesible”.

Esta invasión de MENAs es el resultado del consenso progre de políticos, periodistas y poderosos, que nos demonizan por denunciarla. El problema es que las consecuencias no las pagan los culpables sino todos los españoles, con la ruina y la inseguridad” (@Santi_ABASCAL, 17/05/2021).

La necesidad de *inmediatez* (*topos of urgency*) consiste en insistir en que hay que reaccionar rápido y de una manera contundente a la llegada masiva de inmigrantes, a pesar de que las medidas no sean del agrado de todos los lectores. Trump emplea las letras mayúsculas, los signos de exclamación y adverbios temporales que marcan el aquí y ahora, como *now* (“Fix the Laws NOW!”: @realDonaldTrump, 26/06/2019). Abascal recurre también a adverbios de tiempo (“el ejército debe ser desplegado *inmediatamente*”: @Santi_ABASCAL, 17/05/2021) y a adjetivos, como en “devolución *inmediata*” (@Santi_ABASCAL, 23/05/2021), pero no al uso de mayúsculas ni de signos de exclamación para enfatizar esa urgencia. Esta idea de que no queda más remedio que luchar contra la inmigración se repite en este tipo de discursos para justificar comportamientos que podrían ser calificados como racistas y xenófobos.

El *populismo*, que pretende lograr el aplauso fácil de la audiencia, se fomenta a través de mensajes en los que se establece un contraste entre los beneficios que obtienen los inmigrantes y la carga que ello supone para los ciudadanos nativos del país, como en “[...] for giving millions of illegal aliens unlimited healthcare. How about taking care of American Citizens first? That’s the end of that race!” (@realDonaldTrump, 28/06/2019) y “Un gobierno que da derechos a los que asaltan nuestras

fronteras y restringe derechos a los españoles que sufren el asalto [...]” (@Santi_ABASCAL, 23/05/2021). De este modo, ambos líderes apelan al corazón de la audiencia, presentándose ante sus seguidores como los salvadores de la patria y acusando de falta de patriotismo a todos aquellos que no apoyen su discurso. Ello puede verse en el empleo de imperativos y preguntas retóricas dirigidas a sus lectores, para hacerlos partícipes, convencerlos y captar su benevolencia, como en “American citizens first!” (@realDonaldTrump, 27/06/2019); “nuestros compatriotas” (@Santi_ABASCAL, 17/05/2021) y “No os vamos a dejar solos” (@Santi_ABASCAL, 19/05/2021).

Basándonos en algunas de las técnicas mencionadas por Martínez (2005: 47-50), encontramos también ejemplos de *minimización* de las duras afirmaciones hechas sobre los inmigrantes, a la vez que se sirven de la intensificación de las acusaciones vertidas sobre el Gobierno de Pedro Sánchez (Abascal) o los demócratas (Trump). Todo esto para dar normalidad a decisiones bastante polémicas y crear en la audiencia el conflicto mental conocido como *disonancia cognitiva* (Festinger, 1957), para hacernos sentir que, si no apoyamos las medidas antiinmigratorias propuestas, estamos yendo en contra de la patria y la seguridad nacional. Además, para fundamentar su discurso, no dudan en incluir todo tipo de falacias (Tabla 5), lo cual demuestra que su fin último, o sea, convencer a los ciudadanos, parece justificar cualquier medio, pese a que este no sea válido desde el punto de vista de la buena argumentación.

Esta es únicamente una pequeña muestra de las numerosas técnicas y estrategias lingüísticas observadas en los tuits que han sido objeto de nuestra investigación. Como se desprende de los datos analizados, existen en ellos similitudes con los encontrados previamente en otros discursos antiinmigratorios.

FALACIAS	@realDonaldTrump	@Santi_ABASCAL
<i>ad hominem</i> (ataques a los inmigrantes, al Gobierno o a sus oponentes políticos)	"Mexico is an abuser" (02/06/2019).	"un gobierno enemigo de los españoles" (23/05/2021).
<i>ad misericordiam</i> (apelación a los sentimientos)	"[...] our country is invaded by so many people (illegals) and things (Drugs) that we do not want. Make America Great Again!" (02/06/2019).	"No os vamos a dejar solos" (19/05/2021).
<i>ad populum</i> (falsa sensación de unanimidad)	"More and more states want to do this [...]" (16/06/2019).	"Impiden el derecho constitucional de los españoles" (25/05/2021), donde se refiere a sus seguidores como "todos los españoles".
falsa analogía (culpa por asociación)	(Se asocia a los inmigrantes mexicanos con la delincuencia): "[...] the invasion of our Country by Drug Dealers, Cartels, Human Traffickers" (02/06/2019).	(Se relaciona a los inmigrantes marroquíes con los terroristas): "al grito de Allahu akbar" (25/05/2021) "estos yihadistas" (25/05/2021).
falsa causa	"[...] the desperately needed Border Wall" (04/06/2019).	"Marruecos está invadiendo Ceuta [...] por la acción cobarde y criminal del Gobierno" (17/05/2021).
falsa consecuencia (<i>ad consequentiam</i>)	"[...] the Democrats [...] want Open Borders, which means Illegal Immigration, Drugs and Crime" (10/06/2019).	"Están destruyendo el futuro de los jóvenes españoles" (21/05/2021).
generalización ilegítima	"We must end incentives for Smuggling Children, Trafficking Women, and Selling Drugs" (26/06/2019).	"Vamos a expulsar a todos los invasores enviados por el gobierno marroquí" (19/05/2021).

Tabla 5. Ejemplos del uso de falacias.

6. Conclusiones

Llevar a cabo este trabajo, en el marco de la lingüística aplicada, nos ha permitido realizar un análisis crítico de carácter contrastivo entre los discursos antiinmigratorios de Donald Trump y Santiago Abascal en Twitter. En nuestra opinión, el estudio de este tipo de discursos en las redes sociales permite detectar los mecanismos lingüísticos utilizados por los políticos para incrementar la sensación de ‘otredad’ de los inmigrantes y su criminalización. A su vez, en el marco de los derechos humanos, nos permite sacar a la luz formas –tanto explícitas como más implícitas– de racismo, xenofobia, incitación al odio y discriminación contra el colectivo de los inmigrantes.

Como ya apuntábamos en nuestra hipótesis inicial, los resultados reflejan la inclusión de estrategias lingüísticas basadas en la descortesía, el rechazo y la exclusión, que sirven para apelar al miedo de la población y resaltar las consecuencias que puede acarrear una sociedad heterogénea. Dos ejemplos de esto los encontramos cuando Trump alude al fin de la raza americana, al exclamar “That’s the end of that race!” (@realDonaldTrump, 28/06/2019) –con un mensaje claramente racista–, o cuando Abascal acusa al Gobierno de España de “imponer una sociedad multicultural mediante la inmigración masiva” (@Santi_ABASCAL, 22/05/2021), donde el adjetivo “multicultural” es empleado con evidentes connotaciones negativas y un punto de vista etnocéntrico, a pesar de que, como afirma Bauman (1995: 13), en los tiempos actuales las diferencias no solo son inevitables, sino también positivas, y por ello hemos de protegerlas y cultivarlas.

Es recurrente también la insistencia en la necesidad de construir muros (Trump) y de militarizar las fronteras (Abascal), para lo cual no dudan en incluir en sus discursos falacias y otros recursos dirigidos al corazón, no a la razón, con el objetivo de convencernos –a través del miedo a la ‘invasión’, de la deshumanización de los inmigrantes y de su asociación con parásitos sociales y delincuentes– de la legitimidad de sus medidas antiinmigratorias, por muy polémicas e inaceptables que puedan parecer a primera vista. También aprovechan la rápida difusión de sus tuits para arremeter contra sus oponentes políticos, quienes son acusados de falta de patriotismo y cuyo daño de la imagen tiene efectos considerables, dado el gran número de lectores que tienen acceso a la publicación.

Coincidimos con Fernández de Castro y González-Páramo (2019: 4) en que la narrativa antinmigratoria “constituye un elemento principal del discurso, sobre todo en la medida en que ayuda a apuntalar de manera eficaz el miedo, la inseguridad y la sensación de excepcionalidad”. En este sentido, los líderes políticos y los medios de comunicación pueden influir, en gran medida, en el desarrollo de actitudes negativas hacia los inmigrantes entre la ciudadanía. Precisamente por esta razón, es importante realizar investigaciones que saquen a la luz discursos en los que los líderes políticos aprovechan su poder e influencia en las redes sociales para lanzar al mundo mensajes que vulneran los derechos humanos de las personas migrantes.

Alicia Mariscal Ríos
Universidad de Cádiz e Instituto de investigación en Lingüística Aplicada (ILA)
alicia.mariscal@uca.es
<https://orcid.org/0000-0002-5622-4199>

Recepción: 21/09/2021; Aceptación: 25/11/2022.

Notas

- ¹ Actualmente la cuenta oficial de Donald Trump sigue suspendida tras los graves incidentes ocurridos en el Capitolio el 6 de enero de 2021, debido a “the risk of further incitement of violence”, según explica Twitter en https://blog.twitter.com/en_us/topics/company/2020/suspension (fecha de acceso: 25/09/2022).
- ² A lo largo de este trabajo, entenderemos *migrante* como “el que migra”, es decir, se traslada “desde el lugar en que se habita a otro diferente” (RAE, 2022), y como hiperónimo de *emigrante* e *inmigrante*. Usaremos *inmigrante* porque, según lo incluido por la Fundación del Español Urgente en la página web <https://www.fundeu.es/recomendacion/emigrante-inmigrante-migrante/> (fecha de acceso: 25/09/2022), esta palabra designa a quien se encuentra en un país de destino procedente de otro y, en los discursos tanto de Trump como de Abascal, estos se refieren a personas que ya se hallan en los Estados Unidos y Ceuta (España), respectivamente.
- ³ Trump dejó sin aclarar si se refería exclusivamente a los miembros de la organización criminal MS-13 o a todos los inmigrantes en general.
- ⁴ Como explica Musolff (2012), inicialmente la palabra *parásito* se utilizaba de forma despectiva en el ámbito social para referirse a humanos que vivían a costa de otros o de la sociedad. En el siglo XVIII, comenzó a aplicarse únicamente en el contexto de la Botánica y la Biología y fue ya a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando se usó para describir tanto a humanos como a otras especies.
- ⁵ En el póster antisemita, expuesto en el Museo de Historia de Rzeszow (Polonia) y publicado *online* en <https://www.ushmm.org/propaganda/archive/polish-antisemitic-poster/> (fecha de acceso: 25/09/2022), puede leerse en polaco que los judíos “son piojos” y “causan el tifus”.

Referencias bibliográficas

- Arcila, Carlos, David Blanco-Herrero y María Belén Valdez. 2020. “Rejection and Hate Speech in Twitter: Content Analysis of Tweets about Migrants and Refugees in Spanish”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 172. 21-40.
- Baker, Paul y Tony McEnery. 2005. “A Corpus-Based Approach to Discourses of Refugees and Asylum Seekers in UN and Newspaper Texts”. *Journal of Language and Politics*, 4:2. 197-226.
- Baker, Paul, Costas Gabrielatos, Majid Khosravini, Michal Krzyzanowski, Tony McEnery y Ruth Wodak. 2008. “A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press”. *Discourse & Society*, 19:3. 273-306.
- Baker, Paul, Costas Gabrielatos y Tony McEnery. 2012. “Sketching Muslims: A Corpus Driven Analysis of Representations Around the Word ‘Muslim’ in the British Press 1998-2009”. *Applied Linguistics*, 34. 255-278.
- Bauman, Zygmunt. 1995. “Making and Unmaking of Strangers”. *Thesis Eleven*, 43. 1-16.
- Baynham, Mike. 2013. “Language and migration”. En *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, James Simpson (ed.), 413-427. Abingdon: Routledge.
- Boza Martínez, Diego. 2020. “‘Crimigración’ como estrategia electoral: El caso del Brexit”. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 18:2. 1-30.
- Brown, Alexander. 2017. “What is hate speech? Part 1: The myth of hate”. *Law and Philosophy*, 36:4. 419-468.
- Cap, Piotr. 2006. *Legitimization in political discourse: a cross-disciplinary perspective on the modern US wa rhetoric*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.

- Cap, Piotr. 2008. "Towards the proximization model of the analysis of legitimization in political discourse". *Journal of Pragmatics*, 40. 17-41.
- Charteris-Black, Jonathan. 2006. "Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign". *Discourse & Society*, 17:5. 563-581.
- Chilton, Paul. 2004. *Analyzing Political Discourse. Theory and Practice*. London/New York: Routledge.
- Cialdini, Robert B. 1984. *Influence: The Psychology of Persuasion*. New York: Harper Collins.
- Council of Europe. 1997. *Recommendation R (97) 20 of the Committee of Ministers to Member States on "hate speech"* de 30 de octubre de 1997. Publicado en <https://rm.coe.int/1680505d5b> [fecha de acceso: 25/09/2022].
- Costas, Gabrielatos y Paul Baker. 2008. "Fleeing, Sneaking, Flooding: A Corpus Analysis of Discursive Constructions of Refugees and Asylum Seekers in the UK Press, 1996-2005". *Journal of English Linguistics*, 36:1. 5-38.
- Culpeper, Jonathan. 2011. *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge: C.U.P.
- Demata, Massimiliano. 2017. "'A great and beautiful wall'. Donald Trump's populist discourse on immigration". *Journal of Language Aggression and Conflict*, 5:2. 274-294.
- Demata, Massimiliano. 2018. "'I think that maybe I wouldn't be here if it wasn't for Twitter'. Donald Trump's Populist Style on Twitter". *Textus: English Studies in Italy*, 31:1. 67-90.
- Demata, Massimiliano. 2021. "Keeping the Threat Out. Trump's Discourse, the Wall and the 'Other'". *Altre Modernità*, 25. 270-286.
- Dick, Hilary Parsons. 2019. "Build the Wall!: Post-Truth on the US-Mexico Border". *American Anthropologist*, 121:1. 179-185.
- Escoriza, Luis. 2021. "Discourse regarding Catalan declaration of independence". En *Discourse Studies in Public Communication*, Eliecer Crespo (ed.), 39-58. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fernández de Castro, Pedro y Ana González-Páramo (coords.). 2019. *La Franquicia Antimigración. Cómo se expande el populismo xenófobo en Europa*. Madrid: Fundación porCausa de Investigación, Periodismo y Migraciones.
- Fernández García, Francisco. 2017. *La descortesía en el debate electoral cara a cara*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Festinger, Leon. 1957. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fuentes, Catalina. 2013. "Argumentación, (des)cortesía y género en el discurso parlamentario". *Tonos Digital*, 25. 1-26. Publicado en <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/38088> [fecha de acceso: 25/09/2022].
- Gobierno de España. 24/11/1995. Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, 281, 167 (Referencia: BOE-A-1995-25444). Publicado en <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con> [fecha de acceso: 25/09/2022].
- González, Carmen. 2021. "Análisis léxico y argumentativo del discurso de Santiago Abascal en Twitter: ¿populismo en 280 caracteres?". *Tonos Digital*, 41. Publicado en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2830/1257> [fecha de acceso: 25/09/2022].
- Hart, Christopher. 2015. *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New Perspectives on Immigration Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ismaili, Yassine. 2020. "Trump's Tweeting Discourse on Immigration- A Critical and Statistical Analysis of Trump's Twitter Content". *Öt Kontinens*, 2017:2. 79-90.
- Knoblock, Natalia. 2017. "Xenophobic trumpeters: A corpus-assisted discourse study of Donald Trump's Facebook conversations". *Journal of Language Aggression and Conflict*, 5:2. 295-322.
- Lee, Jayeon y Weiai Xu. 2018. "The more attacks, the more retweets: Trump's and Clinton's agenda setting on Twitter". *Public Relations Review*, 44:2. 201-213.

- Ling, Dana. 17/05/2018. "Trump on deported immigrants: "They're not people. They're animals"". *Vox.com*. Publicado en <https://www.vox.com/2018/5/16/17362870/trump-immigrants-animals-ms-13-illegal> [fecha de acceso: 25/09/2022].
- Mariscal Ríos, Alicia. 2020. "El miedo como estrategia de persuasión y disuasión durante la crisis sanitaria creada por la COVID-19". En *Comunicando en el siglo XXI: nuevas fórmulas*, M. Gil, F. J. Godoy y G. Padilla (coords.), 289-301. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Mariscal Ríos, Alicia. 2022. "El poder del lenguaje en la comunicación política en tiempos de COVID: análisis contrastivo multilingüe de los discursos de Pedro Sánchez, Boris Johnson, Giuseppe Conte y António Costa en los inicios de la pandemia". *Altre Modernità*, 28. 37-53.
- Martínez, José María. 2005. *La psicología de la mentira*. Barcelona: Paidós.
- McEnery, Tony y Andrew Wilson. 2001, 2ª ed. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Méndez, M.ª del Carmen. 2020. "La construcción de la identidad lingüística de Santiago Abascal en Twitter". *Estudios del Discurso Digital*, 3. 50-77.
- Mey, Jacob L. 2001, 2ª ed. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Musolff, Andreas. 2012. "Immigrants and Parasites: The History of a Bio-social Metaphor". En *Migrations: Interdisciplinary Perspectives*, Michi Messer, Renée Schroeder y Ruth Wodak (eds.), 249-258. Springer: Vienna.
- Musolff, Andreas. 2015. "Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media". *Journal of Language Aggression and Conflict*, 3:1. 41-56.
- Ott, Brian L. (2017). "The age of Twitter: Donald J. Trump and the politics of debase-ment". *Critical Studies on Media Communication*, 34. 59-68.
- Pitropakis, Nikolaos, Kamil Kokot, Dimitra Gkatzia, Robert Ludwiniak, Alexios Mylonas y Miltiadis Kandias. 2020. "Monitoring Users' Behavior: Anti-Immigration Speech Detection on Twitter". *Machine Learning & Knowledge Extraction*, 2. 192-215.
- Quealy, Kevin. 19/01/2021. "The Complete List of Trump's Twitter Insults (2015-2021)". *The New York Times*. Publicado en <https://www.nytimes.com/interactive/2021/01/19/upshot/trump-complete-insult-list.html> [fecha de acceso: 25/09/2022].
- Real Academia Española (RAE), versión electrónica 23.5. 2022. *Diccionario de la lengua española*. Publicado en: <<https://dle.rae.es/>> [fecha de acceso: 25/09/2022].
- Reisigl, Martin y Ruth Wodak. 2001. *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and anti-Semitism*. London: Routledge.
- Stumpf, Juliet. 2006. "The Crimmigration crisis: immigrants, crime, and sovereign power". *American University Law Review*, 56. 367-419.
- Trump, Donald. 2011. *Time to Get Tough: Making America #1 again*. Washington: Regnery.
- van Dijk, Teun A. 1993. *Elite Discourse and Racism*. California/London /New Delhi: SAGE.
- van Dijk, Teun A. 1996. *Discourse, Racism and Ideology*. La Laguna: RCEI.
- van Dijk, Teun A. 2001. "Discourse and Racism". En *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*, David Goldberg y John Solomos (eds.), 145-159. Oxford: Blackwell.
- van Dijk, Teun A. 2006. "Discourse and manipulation". *Discourse & Society*, 17:3. 359-383.
- Vollmer, Bastian A. 2014. *Policy Discourses on Irregular Migration in Germany and the United Kingdom (New Perspectives in German Political Studies)*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vollmer, Bastian A. 2020. "Categories, practices and the self-reflections on bordering, ordering and othering". *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 112:1. 4-10.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer (eds.). 2001. *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

- Wodak, Ruth, Jonathan Culpeper y Elena Semino. 2020. "Shameless normalisation of impoliteness: Berlusconi's and Trump's press conferences". *Discourse & Society*, 32:3. 369-393.
- Wodak, Ruth. 2021, 2ª ed. *The Politics of Fear. The Shameless Normalisation of Far-right Discourse*. London: SAGE.

Identidad y estrategias discursivas. Los letreros de ayuda de los inmigrantes venezolanos en ciudades de Colombia, Valledupar como estudio de caso

William Álvarez Álvarez y
Paulo Julián Villadiego Álvarez

Con este artículo se describe desde la semiótica el contenido de los letreros que usan los inmigrantes de Venezuela para pedir dinero en las calles. Para este fin se implementa una metodología de enfoque semiolingüístico y sociocultural para analizar las estrategias discursivas dominantes empleadas en estos letreros y su relación con la construcción de una narrativa identitaria. A partir del modelo de Charaudeau (2009) proponemos al “letrero personal de ayuda” como género discursivo. Nuestra discusión analiza un corpus de 10 mensajes escritos por personas, situadas en los semáforos de las calles de Valledupar, entre septiembre y diciembre del año 2018. Con este material se aplica un modelo teórico de corte semiolingüístico para situarlo de forma crítica en el conflicto social urbano de la mendicidad y la inmigración en Colombia. Al final del texto pronemos como resultado al letrero de ayuda como genero discursivo sustentado en el material descrito.

Palabras clave: inmigración, letreros de ayuda, análisis del discurso, mendicidad.

Identity and discursive strategies. Panhandling signs for Venezuelan immigrants in Colombian cities, Valledupar as a case study. This article tries to understand semiotically the content of the signs that immigrants use to ask for money on the streets. To this end, a semiolinguistic and sociocultural approach is implemented to analyze the dominant discursive strategies used in these signs and their relationship with the construction of an identity narrative. Based on Charaudeau’s model, we propose the “personal help sign” as a discursive genre. Methodologically, an analysis of the corpus of 10 mes-

sages written by people located at the traffic lights of the streets of Valledupar is carried out, between September and December 2018. With this material, a semiolinguistic theoretical model is applied to critically place it in the urban social conflict of the begging and immigration in Colombia.

Keywords: immigration, panhandling signs, discourse analysis, begging.

1. Introducción

La inmigración extranjera en Colombia presenta una mayor presencia y volumen de inmigrantes provenientes de países como la República Bolivariana de Venezuela (en adelante Venezuela), Estados Unidos, Ecuador, España y Panamá. En este estudio nos centraremos en el caso de la inmigración venezolana, Migración Colombia (2021) cifró que, a fecha de corte 31 de enero de 2021, en Colombia se encontraban 1 742 927 inmigrantes venezolanos, de los cuales 983 343 estaban en estado regular y 759 584 en situación irregular, empujados por la hiperinflación, la escasez de medicinas, de alimentos y la inseguridad en Venezuela.¹

Para aproximarnos al objeto de nuestro estudio, examinaremos las características del letrero personal de ayuda como un género discursivo, entendido este como un dispositivo de comunicación relativamente estable de enunciados, enmarcado en una esfera de la vida social (Bajtín 1999). Siguiendo el modelo de Charaudeau,² nos enfocamos en dos niveles de análisis; un primer nivel situacional donde se establecerá la identidad de los individuos productores y receptores del discurso, evaluando sus propósitos entendidos como una serie de fines particulares para la realización consciente de sus deseos y de sus necesidades. Se incluye en este nivel, los temas subyacentes bajo sus enunciados, una descripción del dispositivo utilizado y los medios físicos que utilizan estos individuos para producir y circular sus mensajes. En ese sentido, se considera al letrero personal de ayuda como una producción discursiva de carácter público, utilizada por individuos en estado de precariedad, quienes ubicados en sitios estratégicos públicos como calles o semáforos en Valledupar, solicitan a los transeúntes y conductores recursos en especie o económicos.

En un segundo nivel discursivo se focalizan las estrategias que utilizan los inmigrantes venezolanos, observando las restricciones comunicativas derivadas de los imperativos situacionales del género discursivo, para finalmente caracterizar las modalidades alocutivas empleadas en los

textos. Puesto que no existe una conceptualización genérica de este tipo de discurso, proponemos una identificación exploratoria del género, a través de la descripción de sus componentes situacionales y discursivos en sus contextos reales de comunicación, enmarcados en una problemática social emergente³. Destacamos cómo transcurre una mutación y transposición de las identidades sociales y discursivas en este género. Además, intentaremos ir más allá de un enfoque exclusivamente semiolingüístico pretendiendo una relación comprensiva con la problemática social que subyace a esta producción de lenguaje.

Hemos escogido la ciudad de Valledupar⁴ como caso de estudio debido a sus características urbanas y geográficas, diferente al que se presenta en otras capitales del Caribe colombiano⁵ (Álvarez 2022). Esta ciudad nos permitió realizar una observación de campo detallada en múltiples espacios de la urbe, incluso, interactuando con los inmigrantes de modo participativo. Nuestro acercamiento a la problemática y al objeto parte de una mirada etnográfica sobre la vida cotidiana y la movilidad en la ciudad, el cual busca explorar canales interpretativos multidiversos sobre los estudios de la inmigración reciente de venezolanos a Colombia (Álvarez, Romero y Villadiego 2021), partiendo de lugares descentralizados, pero representativos en el espacio de la región Caribe y lo nacional.

Este tipo de investigación resulta de suma de importancia para los estudios migratorios y del discurso en el Caribe colombiano, al tratarse de un texto precursor en esta temática, cimentamos el camino para el análisis de tres fenómenos sociales que se juntan interseccionalmente: la inmigración, la precariedad material y las estrategias comunicativas de la mendicidad callejera. A continuación, el lector podrá aproximarse a estos fenómenos a través de un estilo analítico que entrelaza la experiencia etnográfica y la agudeza analítica de la semiolingüística dividiendo la estructura del texto en dos; el primero introduciendonos al objeto; el segundo, al género discursivo.

2. Metodología

La investigación realizada se enmarca dentro de un método cualitativo, teniendo como punto de partida un paradigma semiótico discursivo como presupuesto teórico y metodológico, en la medida en que se describen y explican los procesos de producción de sentido e interpretación del discurso, teniendo en cuenta tanto las características psico-sociales de la situación de comunicación, como los procesos discursivos en sus marcas semiotextuales que rigen a un posible género discursivo llamado en adelante “letrero de ayuda”. Se añade un componente etnográfico

que aborda *in situ* a diez migrantes venezolanos, a quienes se les pregunta directamente su procedencia y sus motivaciones de producción discursiva.

El análisis de los letreros de ayuda se adelanta a partir de un corpus de diez textos capturados fotográficamente en el espacio público de Valledupar. Esto nos conduce a estructurar la investigación desde un nivel descriptivo-explicativo. Puesto que buscamos, como afirma Charaudeau (2012): describir características “observables” y “recurrentes”. Para ello, empleamos operaciones analíticas inductivo/deductivas, las primeras porque parten de las producciones textuales únicas de sujetos empíricos, observando las “propiedades internas que caracterizan a ciertos objetos y cuyas similitudes y diferencias permite establecer agrupamientos y diferenciaciones” (Shiro y Charaudeau 2012: 260) y las segundas, se emplean trazando las particularidades de estos discursos con modelos teóricos de orden semiolingüístico.

Letrero	ubicación	Género	Edad	Procedencia
1.	Francisco el hombre con calle 3	Hombre	18	Zulia
2.	Av. Sierra nevada con Francisco el hombre	Mujer	22	Táchira
3.	Calle 16 con 17	Mujer	32	Barinas
4.	Diagonal 7ª con calle 30	Hombre	39	Táchira
5.	Carrera 11 con 14	Mujer	23	Zulia
6.	Carrera 9 con 6c	Hombre	37	Barinas
7.	Av. Sierra nevada con francisco el hombre	Hombre	27	Zulia
8.	Calle 21 con Carrera 16	Hombre	45	Zulia
9.	Av sierra nevada con francisco el hombre	Mujer	30	Táchira
10.	Carrera 15 con calle 16	Hombre	36	Zulia

Tabla 1. *Ubicación de los migrantes, edad, género y procedencia de los migrantes. (Fuente: Elaboración propia)*

3. Resultados

3.1. “El letrero personal de ayuda” como género discursivo

3.1.1. El nivel situacional

Un primer momento para caracterizar los elementos constitutivos de la situación de comunicación del letrero personal de ayuda de los inmigrantes responderá a la pregunta: ¿En qué ámbito social de la práctica del lenguaje se enclava el letrero personal de ayuda? Consideramos que pertenece al ámbito de lo público y lo urbano. Los letreristas se sitúan en “la calle”, los encontraremos en el semáforo, a la salida de los negocios o pasajes comerciales, aceras o separadores de avenidas, en general, lugares abiertos de carácter público donde confluyen o transcurren sujetos de a pie, ciclistas, motociclistas o automovilistas. Sus relaciones sociales y prácticas de lenguaje serán fortuitas o premeditadas, regidas por variadas actividades de tipo comercial, administrativo, personal y legal. La tendencia del letrero personal de ayuda es la de ubicarse en las vías de mayor confluencia de las ciudades. Además, tiene el propósito de comunicar “necesidad” y empatía con los que transcurren por la vía pública.



Figura 1. *Letrero hombre #11* (Fuente: Villadiego P. & Álvarez W.)

A lo anterior procede resolver el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las identidades de los implicados en los letreros de ayuda? ¿Quiénes producen los letreros? Para lo anterior, llamaremos “Sujetos Comunicantes

(SC)” a los individuos discursivos que se inscriben en la instancia de producción del letrero personal de ayuda, es decir, quienes escriben el texto y dirigen su mensaje hacia otros pertenecientes a alternas instancias de recepción, esta última acoge el mensaje y reacciona ante la primera, lo que llamaríamos “sujetos interpretantes (SI)” (Charaudeau 2005).



Figura 2. *Letrero mujer #2* (Fuente: Villadiego P. & Álvarez W.)

En cuanto a los SC, encontramos que se trata de una comunidad flotante⁶ (Gándara, Padilla & Gutiérrez, 2020) de inmigrantes venezolanos, también revela la identidad de estos sujetos desde el rumor general en temas de conversación cotidiana hasta el discurso de los medios locales como el hallado en diario “El pilón” (Valledupar): “En la mayoría de semáforos de Valledupar se perciben venezolanos haciendo acrobacias, bailando, limpiando vidrios, vendiendo dulces, caminando con letreros y bebés en brazos pidiendo dinero a los conductores y transeúntes.”(2018).

La otra forma para establecer la identidad de los SC procede de las marcas explícitas e implícitas en los letreros de ayuda. De este modo, los SC serían adultos hombres (texto B y C) mujeres (Texto A) padres de familia (Texto A y C) desempleados (texto D y E) inmigrantes venezolanos (Texto A, B y E).

- A. “Soy venezolana Madre de familia” (Texto 1, línea 1-2)
- B. “SOY VENEZOLANO, DSCULPA LA MOLESTIA” (Texto 9, línea 2:3)
- C. “Soy padre de 3 hijos” (Texto 4. línea 2)
- D. “NO TENGO EMPLEO” (Texto 6, Línea 2:3)
- E. “no me dan Empleo, Por no tener documentos” (Texto 10. Línea 3:4)

Establecer la identidad del sujeto que emana este tipo de discurso implicaría considerar de manera tácita la metamorfosis de un individuo inmigrante a mendigo. De esta forma, todas las cualidades psicosociales y simbólicas atribuidas al mendigo pasarían al inmigrante. Es decir, los inmigrantes venezolanos como sujetos comunicantes del letrero personal de ayuda serán vistos como inmigrantes-mendigos y asumirán entonces los estereotipos de las dos condiciones sociales. Moreno y Silva (2019), apoyándose en las teorías de Bacaria (2015) y Avilés (2003), han concluido que la percepción general hacia los inmigrantes venezolanos en Colombia tiende a ser negativa y se les relaciona con desempleo, los bajos salarios y la inseguridad.

Por una parte, Ramos, Moreno y otros (2008) han estudiado la mendicidad en el Caribe colombiano perfilando el fenómeno desde los estereotipos básicos, la drogadicción, la delincuencia y la prostitución. Es decir, el *Ethos* prediscursivo del SC, entendido como las representaciones previas del enunciador antes de que tome la palabra (Maingueneau, 2010), sufrirá todas las representaciones cristalizadas del inmigrante (indocumentados, mantenidos, mano de obra barata, etc.) y a su vez, todas las atribuidas al mendigo (delinquentes, drogadictos, prostitutas, etc.).



Figura 3. *Letrero mujer #3* (Fuente: Villadiego P. & Álvarez W.)

Ya hemos respondido a una de las identidades implicadas en este género discursivo,⁷ pero falta por establecer ¿a quiénes se dirige el letrero personal de ayuda? En esta instancia de recepción se encontrarían todos aquellos sujetos a quienes el mensaje está dirigido. La identidad de estos sujetos se puede delinear por circunstancias implícitas en la situación de comunicación y explícitas en las marcas del discurso. Sabemos, de manera implícita por el contexto espacio temporal de la situación,

que los automovilistas y motociclistas de la ciudad de Valledupar, en principio, serían los destinatarios fortuitos de los letreros de ayuda. De manera explícita, estos destinatarios son interpelados en los letreros de ayuda como “colombianos”, “amigos colombianos” (texto F y G). La recepción del mensaje se da por un breve tiempo, que puede durar como máximo minuto y medio. En tales condiciones, los receptores estarían en capacidad de reaccionar ante el mensaje y entregar la ayuda solicitada. Las circunstancias aleatorias y transitorias de los encuentros entre el SC y el SI imprimirán a este último un carácter abierto e impersonal. Cabe anotar que ante tal generalización de las marcas “amigos colombianos” o “hermanos colombianos”, estos enunciados podrían utilizarse en cualquier otra ciudad de Colombia.

- A. “Hermanos colombianos” (Texto4, Línea 1)
- B. “BUEN DÍA PARA TODOS AMIGOS COLOMBIANOS” (Texto 2, línea 2)

Finalmente nos queda por definir: ¿Cuáles son los propósitos que movilizan los SC en sus mensajes? Cabe diferenciar dos claves de esta respuesta, una; las motivaciones del sujeto que lo movilizan a enunciar su discurso, y dos; los objetivos en términos propiamente discursivos. Por una parte, sabemos, de modo implícito, que las circunstancias económicas del inmigrante son precarias, sin opciones de empleo y en un país ajeno, sus motivaciones se reducen a la sobrevivencia (Álvarez 2021). De allí, que la mendicidad tiende a normalizarse como estrategia para obtener recursos. Por otra parte, los objetivos discursivos se plantean de forma explícita y se evidencian en las marcas del enunciado mediante modalidades alocutivas de solicitud de ayuda (véase texto A y B). Dada las circunstancias espacio - temporales del letrero, ubicado en un lugar público, donde la interacción se realiza en un breve lapso, el SC deberá incitar al automovilista mediante formas de persuasión que aspiran a una acción de asistencia. Esta persuasión se concreta mediante los efectos perlocucionarios, cuando la automovilista entrega el apoyo, para tal efecto el SC deberá modalizar su enunciado con una “petición” (Charaudeau 1992). Es decir, el SC planteará al SI una acción a realizar, el primero se encuentra en una situación desfavorable, presumiblemente por sí mismo no puede mejorar su situación, para lo cual solicita al segundo mejorarla.

- A. “AYUDENME CON ALGO” (Texto 9, Línea 1)
- B. “Les pido una ayuda Para alimentar a mis Hijos” (Texto 4, Línea 1-3)

Ámbito social	Identidades	Propósitos	Dispositivo	Características del soporte	Restricciones
Urbano	Sujeto Comunicant: <i>Inmigrantes Venezolanos. Hombres y mujeres adultas. Padres de familia</i>	Motivacione: <i>Sobrevivencia</i>	Tiempos: <i>tiempo de duración del semáforo. 40 - 60 segundos.</i>	<i>Manuscrito a mano sobre papel cartón.</i> <i>Mensaje breve de no más 10 líneas</i>	<i>Creación propia y manuscrita</i>
Callejero	Sujeto interpretant: <i>Automovilistas, motociclista, Transeúntes</i>	Objetivos discursivos: <i>Persuadir, incitar ayuda</i>	Monolucutivo: <i>no espera una respuesta verbal del destinatario.</i>	<i>Mensaje portable, el SC lo lleva exhibe con sus propias manos.</i>	
Público	Destinatario: <i>abierto, aleatorio</i>		Interactivo: <i>Se espera una acción del destinatario.</i>		

Tabla 2. Nivel situacional del letrero personal de ayuda
(Fuente: Elaboración propia)

De lo anterior, se desprenden dos escenarios: a) Los locutores no esperan una respuesta verbal de sus interlocutores, dado a que el tiempo de exhibición del letrero personal de ayuda se limita a la duración del cambio del semáforo, limitaría el tiempo de respuesta del interlocutor, por tanto, su discurso en cuanto a forma de interacción verbal es de carácter monolucutivo-interactivo. B) Los efectos esperados se mueven en el marco de una acción prevista del SI, en este caso dar ayuda al SC, se espera “dinero efectivo” y no en especie, dada las circunstancias inmediatas del intercambio en tiempo y lugar.

*Restricciones situacionales

Un elemento distintivo del letrero personal de ayuda en relación con el letrero publicitario o cartel, radica que, en el primero, la instancia de producción, es decir, la ejercida por el locutor, se encarga, por sí misma, de idear el mensaje, escribirlo y circularlo públicamente, colgado o sostenido por sí mismo. Mientras que el segundo, requiere de un grupo publicitario y se encuentra diferenciado de la instancia de circulación, en este sentido Lozano (2015) considera que el cartel publicitario es una actividad “cuyos responsables son dibujantes, litógrafos, directores de agencias de publicidad” (p.59). Este rasgo diferenciador puede conside-

rarse un imperativo situacional (Charaudeu 2002), pues si la audiencia sospecha que la instancia de producción del letrado personal de ayuda se rige por una estrategia planeada en conjunto, de manera sistemática y elaborada para implementarse mediante una difusión masiva y calculada, pondría en riesgo la estrategia de credibilidad del letrado personal de ayuda. Los beneficiarios de la ayuda podrían ser considerados una red o mafia de letrados, quienes utilizarían a los locutores como simples instancias de circulación. En efecto, se han dado casos de este tipo de explotación de la indignancia mediante letrados de ayuda.

3.2. El nivel discurso

Para abordar el nivel discursivo se responderá a la pregunta ¿Cuál es la estructura discursiva del letrado personal de ayuda? Según la muestra analizada, esta se conforma por cuatro segmentos fundamentales: *el saludo*, *la identidad-situación*, *la solicitud* y *el cierre*. Según el corpus estudiado, consideramos que no se trata de una estructura rígida, sino que pueden cambiar sus secuencias, y omitirse algunos segmentos. En *el saludo* el SC- el enunciador hace uso de formas de cortesía como “buenos días” o, enunciados que interpelan de manera afectuosa al destinatario como “amigos”; “amigos colombianos”, “amigos Colombia”.

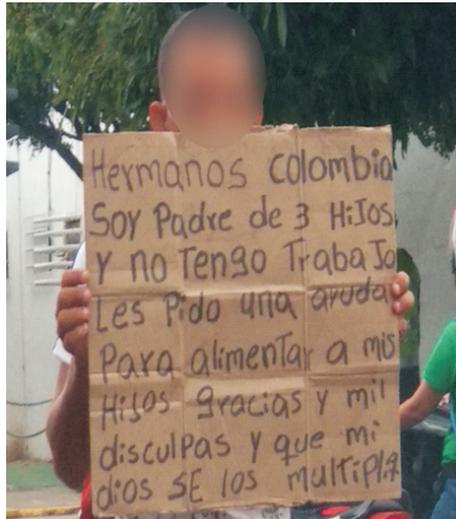


Figura 4. Letrado hombre #4 (Fuente: Villadiego P. & Álvarez W)

El segmento *identidad-situación* se reconoce a través de su nacionalidad, “soy venezolano”, en su situación de “padre de familia” o desempleado. En la *solicitud*, el SC-enunciador hace uso de la modalidad alo-

cutiva de “petición”. En esta recae el objetivo discursivo del letrero: “x favor ayudame”, “Les pido una ayuda para alimentar a mis hijos”, “necesito comer por eso pido una ayuda”. En suma, el segmento de *cierre* finaliza el texto con modalidades elocutivas de “deseo” o de “anhe-lo” enfatizando tópicos religiosos: “Que dios lo bendiga”, “dios te lo multiplicará” o de agradecimiento breve como “gracias”.

Los segmentos de esta estructura pueden jugar con las siguientes secuencias:

1. Saludo/Identidad-situación/Solicitud/Cierre. Ver anexos: Texto 2, 4, 6, 10
2. Identidad-situación / Solicitud. Ver anexos: Texto 7,8
3. Solicitud/ Cierre. Ver anexos: Texto 3, 5
4. Identidad-situación / Solicitud / Cierre. Ver anexos: Texto 1
5. Solicitud / Identidad-situación. Ver anexos: Texto 9



Figura 5. letrero mujer #5 (Fuente: Villadiego P. & Álvarez W.)

La estructura que proponemos se acerca parcialmente a la “textura discursiva” de los vendedores ambulantes en los buses de Bogotá descrita por Muñoz y Andrade (2014). Para los autores, la estructura de este tipo de discurso oral incluye un *saludo a los compradores, el ofrecimiento del servicio o producto, la situación del vendedor, la promoción del producto y la despedida*. Las semejanzas radican en tres aspectos; primero, *el saludo* en los dos géneros es de carácter afectivo y en algunos casos se pide disculpas a los destinatarios; segundo, la *situación del vendedor* se asemeja al fragmento de *Identidad-situación* del letrero, pues saca a relucir las

complejas condiciones de vida que motivan a SC a ejercer la venta o la mendicidad; finalmente el cierre de los dos géneros recurre a “expresiones cristalizadas”, tematizadas alrededor de la religiosidad.

Las diferencias se presentan en el orden y flexibilidad de las secciones del discurso, el letrero de ayuda presenta de tres a cuatro segmentos movibles, por su parte, el texto de los vendedores ambulantes tenemos cinco segmentos rígidos. Se añade que la situación de comunicación determina contrastes marcados entre estos dos géneros. Por un lado, el letrero solicita la ayuda, se soporta en lo escrito y en la brevedad. Por el otro, tenemos un discurso que vende un producto de forma oral y extendida. El primero se circunscribe a los 60 segundos que demore el semáforo, el segundo utilizará el tiempo que disponga necesario o se le permita mientras el vendedor se encuentre en el sistema de transporte⁸.

2.4. Estrategias discursivas

El sujeto comunicante del letrero personal de ayuda empleará diferentes recursos y acciones verbales y no verbales para lograr sus objetivos. Este movimiento de recursos y acciones lo consideramos como estrategias discursivas. En este sentido Verdugo (1996) las define como “procedimientos locucionarios y paraverbales -espontáneos o calculados- mediante los cuales el enunciador organiza y modaliza la enunciación y los enunciados, con el objetivo de generar o potenciar la fuerza ilocucionaria, tendiendo a producir determinado efecto perlocucionario” (p 129-130).



Figura 6. *Letrero hombre #6* (Fuente: Villadiego P. & Álvarez W.)

Por su parte, en el marco de una propuesta semiolingüística del discurso, las estrategias discursivas se proyectan como “las posibles elecciones que pueden hacer los sujetos como puesta en escena del acto de lenguaje” (Charaudeau 1995). Para el autor, estas estrategias se rigen en el marco de cuatro apuestas, una de *legitimación* determinada por la posición de autoridad del sujeto, una de *credibilidad* que alude a la posición de verdad del sujeto y una de *captación* que consiste en las formas en la cuales el sujeto hace entrar al interlocutor en el marco emocional del destinatario.

En consonancia con el objetivo de incitación definido en la situación de comunicación, el SC emplea diversas estrategias para lograr persuadir al automovilista. El análisis de las muestras revela el empleo de seis estrategias discursivas dominantes. A continuación, se las ordena en dos criterios 1) Situacionales, que son inherentes al SC y 2) Exógenas, comunes al SC y SI. En el primer grupo se presenta la *situación de sostén de familia*, la *condición de inmigrante* y la *situación de desempleado o desempleada*. En el segundo, la *alusión a Dios*, el *empleo de la cortesía* y el *desmante de estereotipos*.

Consideramos que en todas estas estrategias se apela a elementos emocionales compartidos y se movilizan los marcos de creencias religiosas de la cultura local. De modo que la “dramatización” de la situación que vive el inmigrante representa el eje conductual de las operaciones verbales y no verbales que pone en juego el SC del letrado personal. De ahí que podamos clasificarlas como “estrategias de captación” dado a que “mueve al sujeto a poner en práctica una actividad discursiva hecha de analogías, comparaciones, metáforas, etc., y que se apoya más en creencias que en conocimientos para forzar al otro a sentir ciertas emociones” (Charaudeau, 1998. p.5). A continuación, se analizan las seis estrategias discursivas.

1) Situacionales, inherentes al SC.

*Situación de sostén de familia

El SC-enunciador intenta movilizar el conocimiento del conductor/transeúnte-destinatario a través de las obligaciones y responsabilidades que tienen los padres con los hijos. Esta apuesta recurre al despertar en el enunciatario el instinto biológico de protección y de cuidado de los niños o el llamado “instinto paterno”. Tal como se presenta en los siguientes enunciados:

- C. “Soy venezolana/Madre de familia” (texto 1, Línea 1-2)
- D. ““MIS HIJO”/ESPERA POR MI EN CASA/PARA PODER COMER (Texto 3, Línea 2-3)
- E. “Les pido una ayuda/Para alimentar a mis / Hijos” (Texto 4, Línea 4-6)

Podría afirmarse, que esta estrategia se convierte en una representación del acto de mendicidad utilizando las figuras de los infantes, las cuales despertarían un sentimiento inmediato de solidaridad con el SC-enunciador, incitando al receptor a una acción de ayuda. La estrategia puede ser controversial porque la mayoría de las normas sobre la mendicidad prohíben la instrumentalización de los niños en estas circunstancias⁹. Sin embargo, su instrumentalización discursiva minimiza el riesgo de infringir la ley, ya que la norma no incluye este tipo de usos, sólo se refiere al mendigar con los infantes o a través de ellos.¹⁰

Esta estrategia pretende movilizar emociones que inspiren lástima, piedad o conmiseración, elemento moral asociado a una forma de despertar la caridad en otros. Podemos afirmar, basados en Charaudeau (2011), que esta estrategia se encuentra dentro del tipo de representación emocional, debido a que describe una situación socialmente codificada bajo juicios de valor que inducen una reacción conmovedora.

*Condición de inmigrante venezolano

En esta estrategia el SC-enunciador apela a los saberes de conocimiento del automovilista-destinatario, este último ha adquirido esta información a partir del contexto y la situación general de los venezolanos en Colombia. Tal como lo muestran los siguientes fragmentos:

- F. “para nadie/ Es un secreto la crisis / De nuestro país” (Texto 5, Línea 1-3)
- G. “SOY VENEZOLANA MADRE 4 NIÑOS” (Texto 7, Línea 1-2)
- H. “SOY VENEZOLANO/PADRE DE FAMILIA” (Texto 8, Línea 1-2)

La estrategia prevé una posible actitud generosa del SI frente al fenómeno de la migración. Por un lado, el texto F, presupone por parte del SI un conocimiento previo de la situación económica de Venezuela, que justificaría solicitar la ayuda. Por otra parte, en la mayoría de casos, se buscaría activar un espíritu de solidaridad mutua, enclavado en la memoria colectiva de oleadas migratorias de colombianos hacia Venezuela de los años 50 hasta finales del siglo XX.

*Situación de desempleado

Este movimiento el SC recurre a los saberes de conocimiento del destinatario en cuanto a la situación del país y en especial de la ciudad. Se presume que el SI conoce la compleja situación de los migrantes en términos de desempleo.

1. NO TENGO EMPLEO ME DA PENA PEDIRLES... (Texto 6, Línea 2)
2. Y NO TENGO TRABAJO LES PIDO UNA AYUDA (Texto 4, Línea 3)
3. ME ENCUENTRO EN ESTA SITUACION YA QUE NO ME DAN EMPLEO (Texto 10, Línea 4)

Este movimiento se convierte en una forma de justificar la acción para solicitar dinero en la calle y sobrevivir sin trabajar. Aunque la estrategia atañe más al SC por su condición de inmigrante, habría que mencionar que involucra al SI, pues Valledupar tiene una de las tasas más altas en desempleo en Colombia (Dane 2018), el SC-enunciario apuesta por lograr una ayuda a partir de una posible situación compartida con el destinatario.

2) Exógenas, comunes al SC y SI

*Aludir a Dios

El SC-enunciador utiliza los saberes de la creencia del cristianismo y catolicismo para empatizar con el conductor/transeúnte-destinatario e incitarlo a dar su ayuda, tal como lo ilustran los siguientes enunciados:

- A. “Dios les vendiga” (Texto 1, línea 5)
- B. “QUE DIOS/ LOS BENDIGA AMEN.” (texto 2, línea 6-7)
- C. “que mi/ Dios se los multiplique”(Texto 4 , Línea 7-8)

Según el corpus textual analizado, el letrado personal de ayuda moviliza saberes compartidos de sociedades creyentes en Dios, en este marco de creencia aparecen implícitamente representados los valores cristianos de bondad y caridad las cuales pretenden ser desencadenados en el sujeto que recibe el mensaje. En este sentido, Geremek citado por Pomés (2003: 34), afirma: “la limosna constituye un instrumento para la redención de los pecados, y por eso la presencia de los pobres en la sociedad cristiana determina la realización del proyecto de salvación”. En suma, la estrategia pretende explotar la creencia cristiana de redimir los pecados ayudando a los pobres y necesitados.

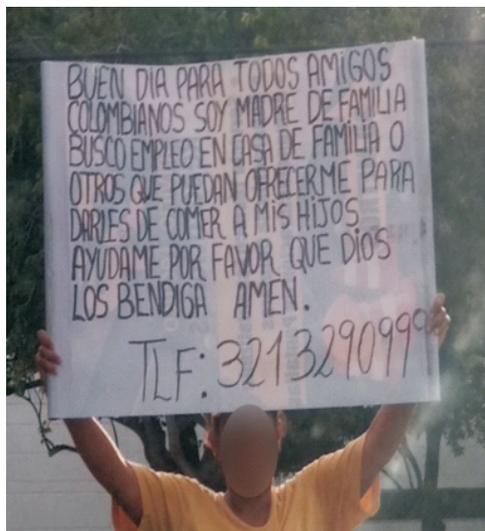


Figura 7. Letrero mujer #7 (Fuente: Villadiego P. & Álvarez W.)

*Empleo de la cortesía

Las muestras analizadas presentaron fórmulas rutinarias de cortesía asociadas a las peticiones. Esta estrategia busca minimizar la imposición del pedido hacia el conductor/transeúnte-destinatario, el pedido de ayuda es un acto unilateral, un ataque frontal a la intimidad y derechos del destinatario (Alba de Diego 1994), por lo tanto, se hace necesaria una reparación o mitigación, en forma de excusa, mediante el uso de operadores con función reparadora tales como, “por favor” o la “disculpa”. Lo anterior se evidencia en los siguientes segmentos:

- D. X favor ayúdeme (Texto1, Línea 3)
- E. “AYÚDAME POR FAVOR” (Texto 2, Línea 6)
- F. “gracias y mil / Disculpas”(Texto 4, Línea 6)
- G. “DSCULPA LA MOLESTIA” (Texto 9, Línea 3)

Otras formas de cortesía como el saludo pretenden llamar la atención del destinatario y abrir un canal de comunicación (Haverkate 1994). Otros apuntan al conocimiento y simpatía histórica de los dos pueblos que comparten una aparente hermandad o amistad bolivariana.

- H. “BUEN DÍA PARA TODOS AMIGOS” (Texto 2, Línea 1)
- I. “Hermanos colombianos” (Texto 4, Línea 1)
- J. “AMIGOS COLOMBIANOS” (Texto 6, Línea 1)

*Desmante de estereotipos

Esta estrategia surge como un movimiento de anticipación a las posibles reacciones adversas sobre la imagen de SC-enunciador, debido a que es asociado con los estereotipos de los mendigos o personas en situación de calle (Ramos, Moreno *et al.* 2008), predisponiendo al destinatario a no realizar una acción de ayuda (ver texto K). La estrategia se antepone a los posibles ataques a este “Ethos prediscursvo” (*idem*).

K. “NO SOY UN BAGO/NECESITO COMER” (Texto 8, Línea 3-4)

Este intento de desmontar una representación social cristalizada (Amossy y Pierrot 2010), nos muestra como el SC tiende a sufrir dos cargas estereotipadas las del mendigo y las del inmigrante. Este último puede advertirse en el contexto local valduparense en Chávez, y Martínez (2021) quienes evidenciaron representaciones sociales negativas hacia las mujeres venezolanas vistas como “quita hogares”, y en los hombres como “mentirosos”, “perezosos”, “criminales” o “quita empleos”.

Estructura discursiva	Estrategias	Modo de organización discursiva.
Saludo/Identidad-situación/Solicitud/Cierre	De captación/Dramatización	Enunciativo
Identidad-situación / Solicitud	Situación de padre de familia	Alocutiva (petición, interpelación)
Solicitud/ Cierre	Aludir a Dios	Elocutiva: (“deseo”, “anhelo”)
Identidad-situación	Condición de inmigrante venezolano	
Solicitud / Identidad-situación	Situación de desempleado	
	Desmante de estereotipos	
	Empleo de la cortesía	

Tabla 3. Nivel discursivo (Fuente: Elaboración propia)

4. Conclusiones

De acuerdo con nuestro análisis anterior, podemos afirmar que el letre-ro personal de ayuda se define como un género discursivo breve, empleado principalmente en espacios públicos, sitios estratégicos de la calle, representados aquí en los cruces semaforizados utilizados para obtener recursos en especie, laboral o económico, sin embargo, es necesario

señalar que no sólo es utilizado por el inmigrante venezolano. Este recurso lingüístico escrito en cartones es utilizado alrededor del mundo por los homeless (Estados Unidos), las Marías o pedigüeñas (México) que migran de los pueblos a las grandes ciudades, también otro ejemplo son los inmigrantes centroamericanos que piden dinero en las calles en su tránsito migratorio (en lo que llegan a México y Estados Unidos) para mantenerse en lo que logran tener un estatus migratorio o una visa humanitaria para laboral.

Los sujetos comunicantes enunciadores son adultos hombres y mujeres en estado de precariedad, cuya finalidad es recibir ayuda monetaria o en especie. Los sujetos interpretantes destinatarios son conductores o transeúntes aleatorios. El dispositivo comunicativo emplea una forma monolocutiva limitada a la brevedad del lapso temporal del cambio semafórico. El soporte físico textual es un manuscrito no estilizado sobre cartulina o cartón.

Los mensajes contenidos revelan una estructura discursiva recurrente que contempla una secuencia de cuatro segmentos: el saludo, la identidad-situación, la solicitud y el cierre. Predomina en ellos la modalidad enunciativa alocutiva, la interpelación y la solicitud. Dentro de las estrategias discursivas recurrentes se evidenció el uso de siete apuestas: a) la situación de sostén de familia, b) alusión a Dios, c) condición de inmigrante, d) formas de cortesía, e) situación de desempleado(a) y f) refutar estereotipos. De acuerdo con la teoría empleada, se trata esencialmente de estrategias de prevención y captación. Como se señaló en la parte que presenta las estrategias, este es el gran aporte de la investigación.

Debido a las críticas condiciones económicas en las cuales llegan a la ciudad, Un informe de Acnur (2019) revela que el 14% de los inmigrantes venezolanos han tenido que recurrir a la mendicidad como estrategia de supervivencia (Álvarez 2021). Establecer la identidad de los sujetos que producen los letreros de ayuda implicaría una transformación de un individuo en calidad de inmigrante a uno en calidad de mendigo. La utilización de letreros de ayuda como forma de supervivencia se convierte en una agudización de sus estereotipos, promoviendo escenarios cada vez más desiguales entre estos y los residentes locales, inclusive, fomentando expresiones xenófobas.

Paulo Julián Villadiego Álvarez
Universidad Popular del Cesar (Colombia)
paulovilladiego@unicesar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7465-052X>

William Álvarez Álvarez
Universidad Nacional de Colombia
williamlogia@gmail.com.
<https://orcid.org/0000-0002-3716-4936>

Recepción: 20/09/2021; Aceptación: 03/12/2022.

Notas

- ¹ Hasta agosto de 2019, se calcula que un poco más de 4 millones de personas venezolanas han salido del país en el último lustro (Plataforma Regional de Respuesta a la Migración Venezolana R4V). Los países de América Latina son los principales lugares de destino -alrededor de 3 millones- y son 300.000 las personas que están viviendo en España y en Estados Unidos. Las cifras reales inclusive podrían ser más altas teniendo en cuenta los flujos de población no registrada en los diferentes países y la falta de datos consolidados (CLACSO 2020: 22).
- ² La propuesta de Charaudeau (2009) permite abarcar los aspectos internos y externos de las producciones discursivas, y nos da un norte de categorización y sistematización del análisis de los géneros discursivos, ya que toma en cuenta tres niveles de estudio: situacional, discursivo y textual. La ventaja de este modelo radica en no limitarse a un sólo criterio de análisis. Para el autor, otros modelos teóricos como el de Bajtin, Jakobson, Halliday o Adam resultarían demasiado generales y su capacidad distintiva es débil; describir un género exclusivamente por aspectos funcionales o textuales conllevan el riesgo de caer en generalizaciones, solapamientos o distinciones poco comprensibles.
- ³ La bibliografía más relevante ofrece una mirada cuantitativa sobre el problema de la migración, enfocándose principalmente en el análisis histórico de las tendencias migratorias en ambos países, los sistemas migratorios, la seguridad y la salud pública, los derechos de inmigrantes, los refugiados y DDHH. Véase: (Echeverry 2011; Mejía 2012; Palma 2015; García y Restrepo 2019).
- ⁴ Valledupar, ciudad caribeña de aproximadamente unos 400.000 habitantes ubicada en el departamento del Cesar, cerca de la frontera con Venezuela, situación que la convierte en un lugar estratégico para el paso de inmigrantes y nodo transitorio que descienden de otras ciudades capitales de la región o de aquellos que ascienden desde el centro del país procurando su retorno.
- ⁵ Las principales ciudades de la región Caribe son las siguientes: Cartagena, Barranquilla, Santa Marta, Rioacha.
- ⁶ Según los autores señalados, la discusión sobre este concepto destaca lo siguiente. Las ciencias sociales identificaron tres principales razones para investigar el tema de las poblaciones flotantes. Primero, los migrantes flotantes no tienen el mismo acceso a beneficios que están reservados para los residentes locales, como: ciertos puestos de trabajo, atención médica e instituciones educativas. En segundo lugar, gran parte de esta población resulta tradicionalmente del desplazamiento desde áreas rurales hacia urbanas en respuesta a la creciente demanda de mano de obra barata, particularmente en las regiones de rápida industrialización. En tercer lugar, la población flotante desempeña un papel vital para el progreso de su ciudad de origen, pues estos migrantes envían remesas considerables desde el extranjero a sus familiares (Gándara, Padilla y Gutiérrez 2020: 112)
- ⁷ Según Bajtin se trata de un género discursivo primario/simple. Por ende, los migrantes venezolanos utilizan una comunicación cotidiana simple en sus letreros de ayuda, sencilla y hasta con faltas de ortografías. Eso ayuda al interlocutor a comprender que también provienen de un estrato social bajo.
- ⁸ Los vendedores ambulantes también tienen restricciones de tiempo, por eso los discursos tienen una estructura que garantiza precisión y brevedad. El vendedor debe tratar de subir a la mayor cantidad de buses y no puede alejarse de la parada (espacio) que ha elegido para su intervención (escenario) -o que se le ha asignado-. Los vendedores son territoriales, al igual que los mendigos y, ahora, los inmigrantes. Algunos de estos vendedores son entrenados en grupo por la empresa expendedora; los que no aprenden la rutina por observación. La rutina incluye estructura y la particular entonación que los caracteriza.
- ⁹ La prensa local ha informado en distintas ocasiones sobre el hecho.
- ¹⁰ La norma Colombiana prohíbe la instrumentación de menores de edad para la mendicidad (Congreso de la república, 2011).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Jesus María. 2012. *Informe sociográfico sobre la religión en Venezuela*. Caracas: Fundación Centro Gumilla. Recuperado de: http://64.227.108.231/PDF/SIC2012745_211-222.pdf
- Álvarez, Raquel. 2004. "La dinámica migratoria colombo-venezolana: evolución y perspectiva actual", *Geenseñanza*, 9 (2). 191-202.
- Álvarez de Florez, Raquel. 2009. "Refugiados entre fronteras: La nueva realidad migratoria colombo-venezolana", *Observatorio Laboral: Revista Venezolana*, 2 (4). 49-65.
- Álvarez, William Andrés. 2021. "Riesgo, enfermedad y acceso al cuidado para inmigrantes venezolanos en Colombia. Esbozo de una antropología del sufrimiento y abandono social". *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, 5 (2). 124- 145. <http://doi.org/10.23870/marlas.359>
- Álvarez, William Andrés. 2022. "Advanced marginality. A glimpse through the lens of visual anthropology at the birth of a slum neighborhood of Venezuelan immigrants in the Colombian Caribbean". *Visual Ethnography*, 11 (1). 77-91. <https://doi.org/10.12835/ve2022.1-104>.
- Álvarez, William Andrés. 2021. "Feminización de la pobreza y flujos migratorios en Colombia". *Administración & Desarrollo*, 51 (2). 157-174. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol51n2.7>
- Álvarez, William Andrés, José Manuel Romero y Paulo Julian Villadiego. 2021. "Transperiferismo, necropolítica y sufrimiento social. Etnografía experimental sobre las condiciones de vida de inmigrantes venezolanos en el Caribe colombiano", *Revista de Salud Pública*, 23 (2). 1-9.
- Acnur. 2019. *Situación Venezuela: Aspectos claves del monitoreo de protección. Enero-Junio de 2019*. Informe. URL: https://www.acnur.org/op/op_prot/5d321d124/situacion-venezuela-aspectos-claves-del-monitoreo-de-proteccion-enero-junio.html
- Alba de Diego, Vidal. 1994. La cortesía en las peticiones. *Problemas y Métodos En La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera: Actas Del IV Congreso Internacional de La ASELE (Asociación Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera)*. 413-426.
- Amossy, Ruth, Anna Pierrot Herschberg. 2010. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Avilés Farré, Juan. 2003. "Inmigración y seguridad ciudadana". *Anales de Historia Contemporánea*, 18. 121-130
- Bacaria, Jordi. 2015. Presión y oportunidad sobre los mercados de trabajo. Barcelona centre for international affairs recolección de monografías.
- Bajtín, Mijaíl. 1999. *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México DF: Siglo XXI.
- Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, Patrick. 2005. "Un análisis semiolinguístico del discurso". *Revista Polifonía*, 5/6. 9-28.
- Charaudeau, Patrick. 1998. "El argumento puede no ser lo que piensas". *Review French Today*, 123, Association Française des Enseignants de français, Paris, 1998., 1998, consulté le 1er décembre 2022 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-n-est-peut-etre,223.html>
- Charaudeau, Patrick. 2002. "¿Para qué sirve analizar el discurso político?". *Designis*/2, 3. 109-124.
- Charaudeau, Patrick. 2009. "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual". *Revista Signos*, 37 (56). 23-39. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342004005600003>

- Charaudeau, Patrick. 2011. "Las emociones como efectos de discurso". *Revista Versión. La Experiencia Emocional y Sus Razones*, 26. 97–118.
- Chávez Carrillo, Mishel, Yeraldines Martínez. 2021. *Representaciones discursivas de los comerciantes de Valledupar sobre los migrantes venezolanos*. Valledupar: Universidad Popular del Cesar. Tesis de grado Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés.
- CNN. 2017. Colombia, uno de los países más católicos del mundo | CNN. *CNN Español*, 1–5. <https://cnnespanol.cnn.com/2017/04/13/colombia-uno-de-los-paises-mas-catolicos-del-mundo/>
- Congreso de la republica. 2011. Ley 1453 de 2011. *Chemistry & ...*, 2011 (junio 24), 1–42. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley145324062011.pdf>
- Dane. 2018. *Indicadores Del Mercado Laboral: Valledupar. Oct-Dic*. www.dane.gov.co
- Echeverry, Ariel Augusto. 2012. "Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2011). Identificación de capital social y compensación económica". *Revista Análisis Internacional*, 1 (4). 33-52.
- El pilón. 2018. Migración venezolana , problemática que pasa de castaño a oscuro. *El Pílon, Septiembre*. <https://elpilon.com.co/migracion-venezolana-problematica-que-pasa-de-castaño-a-oscuro/>
- Haverkate, Henk. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- García Arias, Manuel, Jair Restrepo Pineda. 2019. "Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI". *Hallazgos*, 16 (32). 63-82.
- Gándara Woongg, Carlos, Fernando Padilla Lozano, Pablo Gutiérrez Castorena. 2020. "Población flotante y ciudad desde una perspectiva socioespacial: revisión de estudios recientes". *Si Somos Americanos*, 20 (1), 103-122. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482020000100103>
- Herrera, Giaconda. 2020. *Voces y Experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. Buenos Aires: CLACSO.
- Koehlin, José. Joaquín Eguren. 2018. *El éxodo venezolano entre el exilio y la emigración*. Colección OBIMID. Vol. 4. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Mejía Ochoa, William. 2012. "Colombia y las migraciones internacionales: evolución reciente y panorama actual a partir de las cifras". *REMHU: Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, 20 (39). 185-210.
- Migración Colombia. 2019. Venezolanos en Colombia. Corte a 30 junio de 2019. Recuperado de <http://www.migracioncolombia.gov.co/index.php/es/prensa/infografias/infografias-2019/12565-infografia-venezolanos-en-colombia>
- Palma, Mauricio. 2015. "¿País de emigración, inmigración, tránsito y retorno? La formación de un sistema de migración colombiano". *OASIS*, 21. 7-28.
- Migración Colombia. 2018. *Venezolanos en Colombia*. 2018.
- Moreno Calderón, Viviana, Jessica Silva Quintero. 2019. *Venezuela crisis humanitaria y recepción de migrantes en Colombia: creciente xenofobia ante los migrantes venezolanos*. Bogotá: Universidad de la Salle. Tesis de licenciatura en Negocios y Relaciones Internacionales. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/negocios_relaciones/182.
- Muñoz Dagua, Clarena, Marta Cecilia Andrade. 2014. "Las fórmulas retóricas del rebusque: Un estudio desde la semiótica social de Halliday". *Tabula Rasa*, 20. 329–345.
- Pomés, Raúl. 2003. *Vagabundos, atorrantes y mendigos de Buenos Aires (1870-1920)*. Luján: Universidad Nacional de Lujan. Tesis licenciatura en Historia.
- Ramos, José Luis, Jose Moreno, Jairo Parada Corrales, Alexandra García Iragorri. 2008. "La mendicidad en el Caribe colombiano, el caso de los distritos de Barranquilla, Santa Marta y Cartagena". *Economía del Caribe*, 2. 66-105.
- Shiro, Marta, Patrick Charaudeau, Luisa Granato. 2012. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

5. Anexos

Corpus

Texto 1:

Soy venezolana
madre de familia
x favor ayúdeme con la compra oh lo
que salga de ydios les vendiga

Texto 2

buen día para todos amigos
colombianos soy madre de familia
busco empleo en casa de familia o
otros que puedan ofrecerme para
darles de comer a mis hijos
ayúdame por favor que dios
los bendiga amen.
tlf: 3213290999

Texto 3

Por favor ayudame
“mis hijo”espera por mi en casa
para poder comer gracias

Texto 4

Hermanos colombianos
soy padre de 3 hijos
y no tengo trabajo
les pido una ayuda
para alimentar a mis
hijos gracias y mil
disculpas y que mi
dios se los multiplique

Texto 5

No me ignoren por
favor para nadie
es un secreto la crisis
de nuestro país por
favor ayúdame para
llevarle de comer
a mis hijos
dios los bendiga

Texto 6

Amigos colombia
nos no tengo
empleo me da pena
pedirles... mis hijos,
necesitan de comer
por favor., regalame
una ayuda... gracias

Texto 7

Soy venezolana
madre 4 niños *
estamos en la calle
pasando hambe
ayuda me de •

Texto 8

Soy venezolano
padre de familia
no soy un bago
necesito comer
por eso pido de su
colaboracion

Texto 9

Ayudenme con algo
soy venezolano
dsculpa la molestia
me encuentro en esta
situacion ya que no
me dan empleo dios lo bendiga

Texto 10

Amigos no me ignoren
soy padre al igual que muchos
de ustedes no me dan empleo
por no tener documentos, no
me humilles solo te pido
un mano amiga para darles
de comer a mis niños
dios te lo multiplique

Alfabetización escolar en aprendientes de lenguas adicionales no alfabetizados: aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y pedagógicos

Gloria Toledo Vega, Karina Cerda-Oñate y Francisco Quilodrán Peredo

Este artículo se enmarca en la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua adicional (ELA) y se enfoca particularmente en las variables involucradas en el proceso de adquisición de la lecto-escritura de escolares adolescentes no hispanohablantes en la escuela chilena. El objetivo de este trabajo es presentar una revisión bibliográfica descriptiva que atiende a aspectos cognitivos, sociales, lingüísticos y pedagógicos involucrados en el proceso de adquisición de una lengua adicional, por parte de adolescentes no alfabetizados. Si bien en este artículo el foco estará puesto en los adolescentes haitianos que se incorporan a la escuela chilena, nuestro objetivo general es enfatizar la necesidad de la detección temprana de la alfabetización tardía y al aprendizaje formal del español como lengua adicional en la escuela chilena en adolescentes. A partir de esta revisión, ofrecemos sugerencias tales como la detección temprana de estudiantes no alfabetizados, el fomento de la motivación y el trabajo con las emociones en la comunicación.

Palabras clave: alfabetización, inmigración, escuela, español como lengua adicional.

Literacy education for non-literate learners of additional languages: social, cognitive, linguistic, and teaching aspects. This article is framed in Applied Linguistics to the teaching-learning of Spanish as an additional language (SAL). It focuses particularly on the variables involved in the process of acquisition of reading and writing of non-Spanish-speaking adolescents in Chilean schools. This work aims to present a descriptive literature review that addresses cognitive, social, linguistic, and teaching aspects involved in the process of

acquiring an additional language by non-literate adolescents. Although in this paper the emphasis will be on Haitian adolescents who are part of Chilean schools, our general objective is to emphasize early detection of late literacy and formal learning of Spanish as an additional language in Chilean schools in adolescents. Based on our review, we offer suggestions such as the early detection of non-literate students, the promotion of motivation, and the work with emotions in communication.

Keywords: literacy, migration, school, Spanish as an additional language.

1. Introducción

Hoy en día, en las escuelas chilenas -al igual que en el resto del mundo- hay una mayor diversidad de estudiantes. En las aulas se observan diferencias de todo orden: cognitivas, lingüísticas, culturales y sociales. Esta diversidad, que bien podría asumirse como una riqueza, es normalmente invisibilizada en el caso de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno (Sumonte, Sanhueza Friz-Carillo y Morales-Mendoza 2018; Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo Vega *et al.* 2021b; Gelber, Ávila, Espinosa, Escribano, Figueroa y Castillo 2021).

El caso que probablemente más llama la atención en las escuelas chilenas es el de los adolescentes haitianos. Esta comunidad de estudiantes habla una lengua distinta, pertenece a una etnia diferente y usualmente las escuelas no cuentan con información sobre su escolarización previa ni su nivel de competencia en español al momento de recibirlos (Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo Vega *et al.* 2021a). En estas condiciones, los inmigrantes haitianos son incorporados a la escuela chilena según su edad y sin recibir apoyo formal para el aprendizaje de español como lengua adicional (desde ahora ELA). Así, se espera que los adolescentes haitianos “absorban” los conocimientos de ELA y de cada área disciplinar, de forma tal que después de dos años puedan rendir las mismas pruebas estandarizadas que rinden los estudiantes chilenos (SIMCE);¹ pruebas que por lo demás sirven para evaluar el desempeño del establecimiento escolar por parte del Ministerio de Educación de Chile. Como es de esperar, al rendir las pruebas los estudiantes presentan un desempeño bajo, que redundo en una estigmatización del estudiante por parte de su entorno escolar (Eyzaguirre *et al.* 2019).

En entrevistas y grupos focales de los autores de este artículo con los profesores y directivos de establecimientos con alta población inmigrante, se destaca la incorporación de la primera ola de venezolanos que

llegó a Chile, alrededor del 2017, pues se trataba de personas con más recursos económicos, lo cual repercutió positivamente en las mediciones estandarizadas de rendimiento como el SIMCE. Por el contrario, respecto de la incorporación del resto de los inmigrantes, incluidas las siguientes olas de inmigrantes venezolanos, la percepción atiende a un decaimiento en los resultados. En el caso de los estudiantes haitianos, esta situación se percibe como más grave por el hecho de no ser hispanohablantes (Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo *et al.* 2021b). Paradojalmente, no existe una política pública para nivelar a los estudiantes inmigrantes en los contenidos disciplinares de la escuela, ni para enseñarles español a quienes no son hablantes nativos de esta lengua. En otras palabras, se espera que sea la “calidad” del estudiante la que ayude al rendimiento de cada establecimiento educacional, en lugar de que sea la escuela la que brinde un apoyo adecuado y efectivo a quienes no cumplen los parámetros socioeconómicos y/o lingüísticos para rendir de mejor forma. De esta manera, se pierde el objetivo de que las escuelas formen a educandos competentes y no que los educandos sean quienes forjen el prestigio de cada establecimiento.

El papel del Estado chileno se remite a dejar el problema de la inmersión de estudiantes inmigrantes no hispanohablantes en manos de las decisiones discretas que tomen las autoridades de cada establecimiento educacional. Esta situación ha permitido que incluso haya estudiantes haitianos no alfabetizados cursando educación secundaria (Lizasoain y Toledo Vega 2020). Podría argumentarse que esta “decisión” corresponde a la no discriminación de las personas en su acceso al sistema escolar,² pero, por otro lado, esta invisibilización del fenómeno les niega a los educandos la posibilidad de acceder a un aprendizaje real y significativo. Como consecuencia de esto, las personas no alfabetizadas terminan abandonando la escuela para buscar trabajos precarios, que fomentan el círculo de vulnerabilidad y marginación, cuando no de total desamparo (Eyzaguirre *et al.* 2019). Entre todos los desafíos que ha impuesto la incorporación de estudiantes inmigrantes al sistema escolar público chileno, la situación de los inmigrantes adolescentes no hispanohablantes y no alfabetizados es muy preocupante.

Debido a la urgencia de visibilizar este problema, a continuación nos referiremos a algunos conceptos claves para entender la situación actual de los adolescentes haitianos no alfabetizados en las escuelas chilenas y su proceso de adquisición del español como lengua adicional: los adolescentes migrantes desde una perspectiva cognitiva y social; la alfabetización como práctica social transformadora; la alfabetización en aprendientes de una LA en contexto escolar; y métodos y materiales para la enseñanza de la lectoescritura en aprendientes de LA. Una vez terminada la revisión, se propondrán sugerencias pedagógicas para hacer frente

al fenómeno y se discutirán conclusiones sobre la situación actual de la enseñanza de ELA a adolescentes no alfabetizados en la escuela chilena.

2. Adolescentes migrantes: perspectiva cognitiva y social

Durante la adolescencia, aumenta la plasticidad del cerebro; esta mayor plasticidad permite que las redes neuronales que apoyan las tareas mentales complejas se vuelvan más robustas, lo que redundará en una mejora de las habilidades cognitivas, de regulación de emociones y de memoria en los adolescentes (Alliance for Excellent Education 2018). En el caso del desarrollo cognitivo de los adolescentes inmigrantes, algunas investigaciones han evidenciado una paradoja en su desarrollo. En particular, se ha observado que los niños y adolescentes inmigrantes no alcanzan a desarrollar todo su potencial cognitivo durante este período, debido a variables como el ingreso y la escolarización de los padres (García y Marks 2012; Marks, Ejesi y García 2014). Pese a lo anterior, Marks *et al.* (2014) indican que, al aislar las variables de tipo social, los adolescentes inmigrantes presentan un desarrollo similar a sus pares locales. En este sentido, y tal como lo propone Alliance for Excellent Education (2018) a propósito del desarrollo en la adolescencia, la creación de un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo cognitivo de los adolescentes inmigrantes es clave, pues no sólo se encuentran en un período de extrema plasticidad cerebral, sino que además existen variables sociales que pueden ir en detrimento de su adecuado desarrollo.

La socialización es definida como el proceso mediante el cual los jóvenes adquieren las habilidades necesarias para comportarse e integrarse de manera adecuada y exitosa a un grupo o cultura (Smetana, Robinson y Rote 2014). En el caso de la socialización durante la adolescencia, Wang (2015) indica que en esta etapa se experimenta una apertura a nuevos horizontes sociales. En términos intrapersonales, el incremento de la autoconciencia otorga a los adolescentes un sentido exagerado de ser únicos, lo que a la vez los hace muy sensibles a las críticas. En cuanto a las relaciones interpersonales, la amistad se desarrolla en actividades compartidas que apuntan a la conversación; es decir, es en el habla donde los adolescentes negocian la amistad, refiriéndose a sus experiencias e intimidades (Paul 2007, citado en Wang 2015).

Dado que la amistad durante la adolescencia se vincula con la comunicación y la participación en actividades compartidas (Paul 2007, citado en Wang 2015), la adquisición del vocabulario relacionado con las emociones es clave para un estudiante inmigrante que no domina la len-

gua meta. A propósito de lo anterior, Pavlenko (2008) indica que el léxico asociado a las emociones está más profundamente codificado en la L1 y depende más del contexto que otro tipo de léxico. Por tanto, no sólo existe una dificultad semántica a la hora de hablar sobre emociones en una L2, sino que también cultural. En este sentido, un bajo nivel de competencia en la L2 entre hablantes no nativos limita la expresión de sus emociones (Itzhak *et al.* 2017; Ożańska-Ponikwia 2017), lo que los conduce a sentimientos de rabia y frustración que les cuesta más identificar (Pavlenko 2008). En el marco de nuestra investigación, las entrevistas que hemos mantenido con profesores y autoridades escolares en Chile revelan quejas respecto de la violencia de los niños y adolescentes haitianos, atribuyendo este rasgo a una característica cultural, sin considerar que esta violencia puede deberse a la frustración que experimenta cualquier persona cuando no puede comunicarse.

3. La alfabetización como práctica social transformadora

Tradicionalmente, la alfabetización³ se ha considerado como la habilidad de leer y de escribir. Sin embargo, el constructo ha experimentado cambios en las últimas décadas, pues hoy en día la alfabetización se comprende como una práctica social más que como un logro cognitivo descontextualizado (Wang 2015: 24; Bigelow *et al.* 2017; Purcell-Gates 2020). En tanto práctica social, la alfabetización hace posible participar y negociar en una gama de prácticas culturales y dominios diversos; por tanto, la marginalización de esta práctica impide a los individuos acceder a una mayor amplitud de elecciones en su vida social, académica y laboral, como es el caso de los adolescentes inmigrantes haitianos en la escuela chilena (Lizasoain y Toledo Vega, 2020; Toledo Vega *et al.* 2021a; Toledo Vega *et al.* 2021b).

En el marco de la Pedagogía Transformativa (desde ahora PT), Freire y Macedo (1989) también entienden el proceso de alfabetización como una práctica social. En particular, los autores advierten que la alfabetización supone una “construcción significativa”, en el sentido de que se la concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a la persona. En esta línea, Freire y Macedo (1989) consideran tres aspectos importantes durante el proceso educativo: la práctica situada, la instrucción explícita y la práctica transformadora; es decir, la construcción del conocimiento basada en contextos de experiencia reales, la interpretación de los contextos sociales y los significados asociados, con el fin de lograr una educación transformadora, ya sea para estudiantes inmigrantes o estudiantes no inmigrantes.

Cuando se habla de adolescentes no alfabetizados, usualmente se trata de personas vulnerables desde el punto de vista socioeconómico. Wang (2015) señala que la evidencia ha sido consistente en demostrar la influencia del estrato social en la falta de alfabetización, mucho más que la etnia, el género o el país de origen. Diversos estudios indican que las familias con medios económicos escasos hablan menos con sus hijos (Hant y Risley 1995); les entregan menos retroalimentación positiva (Hant y Risley 1995); y presentan menos variedad léxica en la comunicación (Horton-Ikard y Weismer 2007). En otras palabras, las familias con menos recursos económicos entregan menos *input*⁴ y de menor calidad a sus hijos (Tonioli 2022). No obstante, estas limitaciones, Wang (2015) enfatiza en que el lenguaje es un fenómeno humano robusto y resiliente, que se desarrollará incluso bajo las condiciones menos favorables (p. 36). Además, sostiene que la intervención de la escuela puede hacer una diferencia al entregar oportunidades educativas apropiadas.

El proceso de alfabetización para un inmigrante constituye una forma para acceder a la vida social de la cultura meta, así como también un puente para salir de la pobreza. De esta manera, el individuo da un primer paso para alcanzar un bienestar social y una mejor integración en la comunidad de acogida. La alfabetización facilita la integración socio-productiva y la mejora de las condiciones de vida de un individuo, en tanto el analfabetismo es una limitación severa para formar parte activa de una comunidad, tanto desde el punto de vista político como social (Jabonero 2009). El analfabetismo es, en consecuencia, una de las formas más graves de exclusión y de marginación social en las sociedades altamente alfabetizadas (Kaur 2017; Dachi Carrets *et al.* 2019). En consecuencia, la alfabetización es un requisito indispensable de cualquier política de equidad y de inclusión social, en cuanto que es un derecho humano básico, emanado del derecho fundamental de la educación (Jabonero 2009).

Según Jabonero (2009), algunos de los logros que se consiguen a través del proceso de alfabetización son: la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para tomar decisiones eficaces como individuo; el aumento en las posibilidades laborales, pues es la base imprescindible de cualquier capacitación profesional y de cualquier promoción en el empleo; la mayor participación en actividades de la comunidad y de la ciudad de manera formada e informada; el desarrollo personal y familiar en la comunicación oral y/o escrita de lo que queremos y de lo que necesitamos; el apoyo educativo a los hijos escolarizados en las aulas de enseñanza obligatoria; y la autoestima personal.

4. La alfabetización de aprendientes de LA en contexto escolar

La Asociación *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (desde ahora LESLLA) advierte que las investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua en adolescentes y adultos se ha concentrado en sujetos alfabetizados, lo cual ha generado una brecha respecto a las pesquisas sobre el desarrollo de la segunda lengua en inmigrantes y refugiados adolescentes y adultos no alfabetizados. Al respecto de lo anterior, aún existe un debate sobre la necesidad primordial de los estudiantes no alfabetizados al momento de enseñarles una lengua adicional. En general, las propuestas se enfocan en partir con el desarrollo de la oralidad (Villalba y Hernández 1995; Miquel 1995, 1998). Por ejemplo, Molina (2007) advierte que en un enfoque comunicativo debiese primar la enseñanza oral de la lengua (hablar y comprender la lengua del país receptor), independientemente del grado de alfabetización y escolarización que tenga el estudiante. A esto agrega que “la falta del conocimiento de la lectoescritura no implica siempre la necesidad de aprenderla” (2007: 2) y concluye que la alfabetización debe ser paralela a la enseñanza de la lengua oral, entendiendo la alfabetización como “un proceso mucho más amplio y que va más allá de las habilidades concretas de la lectoescritura” (2007: 3).

Si bien estas consideraciones pueden ser relevantes para adultos que buscan integrarse de manera urgente al mundo del trabajo, las recomendaciones de Molina (2007) no necesariamente son aplicables al entorno escolar, pues la escuela es la comunidad encargada de enseñar el lenguaje académico y de brindar el acceso más amplio posible a todas las esferas de la comunidad sociocultural. Por otra parte, la alfabetización, además del manejo del alfabeto, incluye otros tres objetivos primordiales a la hora de aprender a leer y a escribir; a) resolver cuestiones de la vida cotidiana (uso práctico); b) acceder a la información y a formas superiores de pensamiento (uso científico); y c) apreciar el valor estético de la lectura y la escritura para el disfrute (uso literario) (Fons 2004). Al uso literario debiésemos agregar la habilidad crítica que hace posible la participación transformadora en una comunidad sociocultural. La escritura, en síntesis, es un instrumento para vivir autónomamente, pues está presente en usos prácticos que satisfacen las necesidades cotidianas de la sociedad alfabetizada.

En el contexto escolar, es crítico reconocer cuando un estudiante no está alfabetizado, de modo de entregarle herramientas rápidamente para que se beneficie de una enseñanza intencionada mediante la

lectoescritura. La alfabetización les permitirá a los estudiantes acceder a los textos de forma activa y construir el conocimiento por sí mismos de manera autorregulada (Moats y Lyon 1997; Moss 2001; Moats y Foorman 2003; Murnane *et al.* 2012; Wang 2015). El profesor, por su parte, necesita tener ciertas habilidades para reconocer la situación de alfabetización, el nivel de sus estudiantes y los temas que les cuestan más. Mientras antes ocurra este reconocimiento, menos tiempo se perderá entre la detección y el diagnóstico que, muchas veces, presenta un desfase temporal que puede ser crítico. Idealmente, el profesor de inmigrantes no alfabetizados deberá poseer un dominio de la didáctica de segundas lenguas y un conocimiento amplio sobre sus estudiantes; como por ejemplo, su procedencia, su cultura e incluso la situación personal de cada uno (García 2002; Wang 2015). La necesidad de que el profesor tenga dominio sobre la enseñanza-aprendizaje y/o adquisición de segundas lenguas apunta a contar con una preparación que les permitirá a los docentes: a) predecir lo que encontrarán en sus clases; b) brindar explicaciones comprensibles para sus estudiantes; c) aportar confianza a los profesores para no sentirse ansiosos respecto a los errores de sus estudiantes (Wang 2015); y d) ayudarlos, mediante la retroalimentación, a desarrollar su interlengua (Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo Vega *et al.* 2021b). A propósito de lo anterior, García y Khraiche (2013) comparten una experiencia en la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid en la que, gracias al conocimiento y formación de los docentes que detectaron las necesidades de sus estudiantes, el centro pasó de tener un nivel único de ELA a tres niveles de enseñanza de ELA más un curso de alfabetización, pues existía una extrema heterogeneidad de sus aulas.

Florez y Terril (2003) indican que antes de comenzar a trabajar con adolescentes no alfabetizados es necesario tener en cuenta su nivel real de alfabetización. Para esto, las autoras proponen la siguiente taxonomía:

Tipo	Explicación	Casos posibles
Prealfabetizado	La lengua nativa del aprendiente no tiene un sistema formal de escritura	Hablante nativo de una lengua sin sistema de escritura formal
No alfabetizado	El aprendiente no ha sido alfabetizado en su lengua nativa	Aprendiente que no ha recibido alfabetización en su lengua materna
Semialfabetizado	El aprendiente ha sido alfabetizado de manera básica o instrumental en su lengua nativa	Aprendiente que vio truncado su proceso de escolarización en su país natal
Alfabetizado en otro sistema de escritura	El aprendiente domina un sistema de escritura de una lengua no alfabética	Aprendiente alfabetizado en chino
No alfabetizado en el alfabeto latino	El aprendiente domina un sistema de escritura alfabético que no es el latino	Aprendiente alfabetizado en árabe
Alfabetizado en otro alfabeto latino	El aprendiente domina un sistema de escritura alfabético latino, pero diferente del alfabeto del español	Aprendiente alfabetizado en ruso

Tabla 1. *Taxonomía de análisis de niveles de alfabetización.*
(Fuente. Adaptado de Florez y Terril 2003)

De acuerdo con la Tabla 1, los inmigrantes haitianos no alfabetizados que acceden al sistema escolar chileno van a ser probablemente aprendientes no alfabetizados o semi alfabetizados, pues las otras categorías hacen alusión a otras lenguas, que disponen de otros tipos de alfabetos o bien no han formalizado un sistema escritura.

5. Métodos y materiales para la enseñanza de la lectoescritura

Villalba y Hernández (2000) distinguen básicamente dos modelos para la alfabetización: sintéticos y analíticos. Los primeros son los que parten del estudio de los elementos más simples (grafemas o fonemas) para llegar a formas más complejas (palabras y oraciones). Los modelos analíticos, en tanto, proponen el proceso inverso: partir de las unidades más complejas para llegar a las unidades inferiores; en este sentido, se rela-

cionan con las ideas de procesamiento *bottom-up* y *top-down* de los modelos de lectura psicolingüísticos (Perfetti 1985; Oakhill y Garnham 1998; Field 1999). Hoy en día se habla de un *continuum* entre ambos modelos, el cual incluye cuatro categorías: a) método sintético puro; b) método sintético mitigado; c) método analítico puro; y d) método analítico mitigado (Villalba 2000).

En general, los métodos sintéticos son los más rechazados actualmente. El conocimiento de las grafías, es decir, la relación entre grafema y sonido, debe partir de las palabras y los textos significativos y no de “un orden lógico que no necesariamente responde al del aprendiz ni resulta significativo para él” (Molina 2007). Con los adolescentes, el proceso de alfabetización tiene que ceñirse a la lectura y escritura de palabras y textos significativos que estén presentes en sus vidas cotidianas (Freire y Macedo 1989); pues, tal como mencionaremos más adelante, la motivación es crucial para el aprendizaje de los adultos.

El método más utilizado en la actualidad es el de la palabra generadora (Freire y Macedo 1989), que se asocia con temas que están íntimamente ligados con la vida del individuo, sus intereses y necesidades. Este método permite establecer el diálogo entre educador y educandos, partiendo de la experiencia de éstos y permitiendo el rescate de su cultura, como gatillante para la motivación. Para que las transformaciones se produzcan, es necesario que las actividades de aprendizaje sean significativas y motivadoras. La literacidad no solo implica entender un texto y ser capaz de resumirlo, conlleva también la capacidad de localizar información, procesar esa información y ser capaz de evaluarla críticamente, atendiendo a contextos y a medios diversos (impresos, digitales o multimediales).

5.1. Materiales para la alfabetización de adolescentes disponibles en el mundo hispanohablante

Según García (2009), uno de los grandes problemas informados en 2004 durante el *I Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas lenguas a Inmigrantes en la UIMP* realizado en Santander, España, fue la escasez de materiales de calidad para la enseñanza y evaluación del español como lengua adicional. Específicamente, se mencionó que la mayoría de los materiales para la enseñanza del español en España provenían de ONGs, asociaciones, administraciones locales que tenían escasa proximidad con las grandes editoriales del mundo de la enseñanza de español como lengua adicional. Por consiguiente, se perdían los beneficios asociados al mundo editorial como la difusión, la metodología y los recursos, entre otros.

En línea con lo anterior, Rodríguez (2013) hizo una revisión de los materiales de enseñanza de español existentes para la alfabetización de adultos inmigrantes en España, que son básicamente los materiales de enseñanza existentes para la alfabetización de inmigrantes no alfabetizados en el mundo hispanohablante. A continuación, se presenta una tabla con los materiales encontrados por Rodríguez (2013), y otros materiales más recientes mencionados en páginas web de instituciones abocadas a la enseñanza de español a migrantes en el mundo hispanohablante, para lo cual se realizó una búsqueda exhaustiva en la Red.

Nombre	Año	Autores	Editores
1. Lectoescritura para el alumnado de secundaria y personas adultas	sin fecha	Grupo Meduco	Grupo Meduco
2. Alfabetizar	1992	Jiménez Pérez et al.	Ministerio de Educación y Ciencia de España
3. Manual de lengua y cultura. Lectoescritura (2 niveles).	1995	VV. AA. Cáritas	Cáritas española
4. Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera	1998	Equipo Contrastes	Federación de Asociaciones de Educación a Personas Adultas y Ministerio de Educación y Cultura de España
5. Cuadernos de alfabetización	2001	Departamento de voluntariado, participación y formación de la Cruz Roja Española	Cruz Roja española y Ministerio de Asuntos Sociales
6. Proyecto Integra. Educación Social para Inmigrantes. Alfabetización	2002	Bedmar Moreno	Grupo editorial universitario, Granada
7. Portal Español para inmigrantes	2002	Martínez	Prensa universitaria, Palma de Mallorca
8. Leer, escribir y comprender (para niños de primaria)	2002	Gata y Martínez	Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

9. Alfabetización y carné de conducir (lecto-escritura desde el punto de vista intercultural a través del carné de conducir)	2004	Ruíz Gonzalez	Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección Gral. de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
10. Como se escribe, manual de alfabetización para inmigrantes	2007	Íñigo, Rey y El Benai	Obra Social Caja Madrid
11. De otra manera. Cuadernos de Educación de Adultas	2007	Contreras Gómez et al.	Instituto de la Mujer, Madrid
12. Nahono. Método de lectoescritura para personas inmigrantes de lengua árabes	2007	Gómez André	Junta de Galicia
13. En contacto con... (5 niveles y 1 anexo)	2008	Aguilar, Alongo, Díaz Sanroma, et al.	Delegación Diocesana de Migraciones de Madrid
14. Trazos. Curso de español y lectoescritura	2010	Menéndez Mayoral, Ochoa Gómez y Ortí Teruel	Edinumen, Madrid
15. Uruk. Método de alfabetización de personas adultas	2010	Delgado Pérez	Ministerio de Educación. Servicio de Educación y Formación a lo largo de la Vida. Subdirección general de aprendizaje a lo largo de la vida
16. Oralpha. Guía de buenas prácticas en alfabetización segundas lenguas (L2)	2020	Guiomar Gude (coord.) y Marta Vilar	Probens, España

Tabla 2. *Materiales para la enseñanza de la lectoescritura en el mundo hispanohablante (Fuente: adaptada de Rodríguez López 2013 y Hernández García y Villalba Martínez 2003. Nota. En esta lista se dejaron fuera todos los materiales asociados a métodos de tipo oral)*

Con relación a la Tabla 2, se observan 16 materiales orientados al desarrollo de la lectoescritura elaborados por distintos tipos de organizaciones: centros cívicos dependientes de municipios, ONGs, centros de formación ocupacional dependientes de los ministerios del trabajo o de asuntos sociales, entidades sindicales, entidades religiosas y centros de formación educativa dependientes de provincias o comunidades autónomas. Por tanto, es posible advertir que el panorama de la enseñanza de español a inmigrantes no ha cambiado de manera sustantiva hasta la fecha, ya que los materiales aún no son publicados por las editoriales especializadas ni parecen ser de difusión masiva al pesquisar en Internet.

6. Sugerencias para la enseñanza de ELA a adolescentes no alfabetizados

6.1. Especializarse en ELA para detectar a adolescentes no alfabetizados

Si bien los adolescentes no alfabetizados inmigrantes son aprendientes que tienen necesidades específicas, es importante no olvidar que son aprendientes de español como lengua adicional. En este sentido, y de acuerdo con Sidro (2005) y Gbaguidi (2014), el profesor que enseña español a inmigrantes debe tener una actitud abierta ante lo nuevo y desconocido, así como también ser una persona reflexiva y empática, capaz de favorecer la interacción de los aprendientes. Sumado a lo anterior, y con base en lo planteado por Sidro (2005) y Gbaguidi (2014), un profesor que enseña español a inmigrantes debe ser capaz de a) mediar social e interculturalmente en el aula para promover y favorecer vínculos entre los aprendientes y los hablantes de la L1, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible; b) evaluar las necesidades de los aprendientes y el contexto de enseñanza-aprendizaje para el óptimo desarrollo de la LA, pues es importante conocer bien a los estudiantes, lo cual no siempre se constata, como demuestra Sosinski (2018) en encuestas realizadas a profesores; c) generar un entorno motivador y de confianza para los aprendientes, con el objetivo de facilitar relaciones internas y crear un clima de colaboración dentro y fuera del aula; d) adaptarse y estar pendiente de las actitudes de los aprendientes para modificar su programa y tomar decisiones dinámicas de acuerdo a cada grupo; e) ofrecer y desarrollar contenidos que favorezcan la autonomía de los aprendientes y adecuar técnicas y procedimientos de los programas y/o guías didácticas de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes; f) realizar un seguimiento del progreso de los aprendientes; g) evaluar su propio desempeño, con el

objetivo de actualizar su conocimiento si es necesario; h) acercarse a la cultura de los aprendientes y tomar conciencia de las diferencias culturales, sin tener una mirada paternalista.

En el caso específico de los inmigrantes, García (2008) indica que existen distintas necesidades y tipologías de los aprendientes en relación con el aprendizaje de la L2. Particularmente, menciona algunos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con este tipo de aprendientes, a) bagaje cultural y lingüístico; b) nivel de escolarización e itinerario escolar; c) nivel de alfabetización y conocimiento del alfabeto latino; y d) importancia de la lectoescritura en su cultura de origen. Por tanto, y de acuerdo con Sidro (2005), García (2008) y Gbaguidi (2014), el profesor de ELA que trabaje con aprendientes inmigrantes de ELA en el sistema escolar, como es el caso de los profesores que trabajan con adolescentes haitianos no alfabetizados en Chile, deberá en primer lugar evaluar a sus aprendientes de ELA para conocer quiénes son y cuáles son sus características. En caso de detectar aprendientes no alfabetizados, el profesor especialista podrá adaptar y adecuar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y sus técnicas de evaluación a las necesidades del aprendiente. Del mismo modo, facilitará y mediará la integración del estudiante en el aula, con el objetivo de que el aprendiente no alfabetizado no vea afectada su socialización al no poder acceder a la lengua escrita. Esto creará un ambiente de colaboración y confianza para el estudiante, que lo ayudará a desarrollar su autonomía y lo motivará a acceder a la lengua escrita. Además de lo anterior, será de suma relevancia que el profesor haga un seguimiento del proceso de alfabetización del aprendiente, pues tal como indica Suits (2003), no existe sólo una estrategia para aproximarse a la alfabetización en una lengua adicional. Por esta misma razón, es necesario que el profesor de español como lengua adicional sea capaz de analizar las necesidades de sus estudiantes y adaptar sus prácticas de enseñanza. Al respecto de la alfabetización, Suits (2003) señala, por ejemplo, que la buena ortografía no debería ser uno de los objetivos iniciales en el desarrollo de la escritura en una lengua adicional.

Es importante señalar que el conocimiento teórico que debe tener un profesor de ELA no apunta a una forma única y general de explicar cómo se adquieren las lenguas ni de cómo deben enseñarse o ser aprendidas estas. Muchas veces el mejor enfoque es el ecléctico, que atiende a la diversidad de personas, situaciones y contextos de enseñanza-aprendizaje (Wang 2015: 398). Respecto al conocimiento de los estudiantes, algunos métodos de indagación son la observación sistemática, conversaciones, entrevistas, visitas a sus familiares (especialmente si se trata de adolescentes) y conversaciones en base a sus historias personales, en un ambiente protegido, distendido y empático, desligado de un afán calificador y/o

normativo. Una vez realizado este diagnóstico, se puede evaluar al aprendiente en relación con la taxonomía propuesta por Florez y Terril (2003; ver Tabla 1) y diseñar un programa pertinente.

6.2. Trabajar la motivación en los aprendientes adolescentes no alfabetizados

Un estudiante no alfabetizado puede desmotivarse rápidamente al momento de aprender una L2, pues no sólo se enfrenta a una lengua oral que desconoce, sino que también a un sistema de escritura ajeno y confuso. Por tanto, es sumamente importante trabajar la motivación en el caso de los aprendientes no alfabetizados. De acuerdo con Gardner (2010), la motivación en una lengua adicional contempla tres componentes: el deseo de aprender la lengua; las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua; y los esfuerzos comprometidos en aprender la lengua. Estos tres componentes deben articularse para que los aprendientes puedan negociar sus identidades en el proceso de construcción y/o reconstrucción identitaria que implica aprender una lengua adicional. En este proceso, un profesor que conozca bien a sus aprendientes podrá servir como andamiaje para ayudarlos en el desarrollo conjunto de la alfabetización y la reconstrucción de su identidad como individuo capaz de leer y escribir, con todo lo que ello implica socialmente.

6.3. Incluir las emociones como forma de comunicación en el aula al trabajar con adolescentes no alfabetizados

Teniendo en cuenta las características de los aprendientes adolescentes, Wang (2015) entrega una serie de consejos para trabajar en el aula, entre otros: a) reemplazar la crítica por el humor; b) permitirles mezclar su L1 con la lengua meta, como una forma de respetar y valorar su identidad de persona multilingüe; c) animarlos a trabajar en grupos; d) ayudarlos a desarrollar habilidades críticas; e) vincular la enseñanza del lenguaje y de la alfabetización con sus necesidades e intereses más inmediatos y ayudarlos a coordinar estrategias que les permitan autoevaluarse para seguir aprendiendo de forma independiente. Mehmedbegovic (2012) advierte que el trabajo de lecto-escritura, para la interpretación y expresión de emociones es una forma eficaz de involucrar a los jóvenes en actividades que los ayudan con el conocimiento lingüístico y con la expresión de sus emociones más íntimas.

La literatura ofrece además propuestas para la enseñanza de adultos como las de Sosinski (2020), que pueden servir, con algunas adaptaciones, para la enseñanza de adolescentes; la de Jiménez (2021), para la

enseñanza online; la de Briceño (2019) y Rodríguez y Martínez (2018), también orientada al aprendizaje digital. Por su parte, Villalba (2018), hace hincapié en dos factores muy relevantes a nuestro juicio: la reflexión metalingüística y la concienciación fonológica.

7. Conclusiones

García (2002) señala que las personas que han trabajado o enseñado a inmigrantes coinciden en que la presencia en el aula de un estudiante no alfabetizado en su lengua materna complica el quehacer docente. Desde nuestra experiencia podemos corroborar esta idea, ya que la incorporación de un estudiante no alfabetizado implica ejecutar cambios en el programa y en la organización de las clases. Al respecto, queremos dejar muy claro que el problema no proviene del alumnado ni de sus profesores, sino de los recursos y de la metodología empleada en cada establecimiento escolar. En el fondo, se trata de tener la información sobre nuestros estudiantes a tiempo, para que los cambios de última hora no afecten a los estudiantes (García 2008). Además, se debe tener en cuenta que para desarrollar un curso de alfabetización a alumnos inmigrantes, es importante que estos tengan un cierto conocimiento de la lengua meta, especialmente en el área léxico-semántica, “ya que se alfabetiza a partir de significados y no es lógico enseñar a leer y escribir cuando no se comprende lo que se enseña” (García 2002).

Hoy en día, en Chile prácticamente no existe información previa sobre la escolarización y/o situación académica, familiar y/o de inmigración de los estudiantes haitianos. Esta carencia se origina en la falta de documentos apostillados provenientes de Haití, como también en la falta de información disponible en línea desde ese mismo país. A raíz de esto, es absolutamente necesario diseñar diagnósticos de ingreso pensados para detectar si existe alfabetización previa, el grado de escolarización, el rendimiento escolar y el nivel de español en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas entre los estudiantes inmigrantes que acceden a la escuela chilena. Conocer las características propias del colectivo inmigrante es importante para determinar la organización o diseño de un curso de ELA y para armonizar estas diversidades con el resto de los estudiantes en el aula. En esta misma línea, creemos que es indispensable el apoyo de una política de Estado que considere el problema, que invierta en él y que lo deje en manos de personas especializadas en enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y aulas multiculturales.

En suma, las perspectivas sobre aprendientes de ELA no alfabetizados que hemos presentado en este artículo (cognitiva, social, lingüística y pedagógica), pretenden entregar una orientación para los profesores

de escuela que, cada vez con más frecuencia, deben trabajar con la diversidad en sus aulas. En tal sentido, hemos dispuesto una serie de consideraciones para tener en cuenta y aportar a quienes, sin mayor preparación, se les encomienda la tarea de seguir a los estudiantes no hispanohablantes en el desarrollo del español, situación doblemente compleja cuando se trata de personas no alfabetizadas.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto Fondecyt Regular 1190254, financiado por ANID, Chile.

Gloria Toledo Vega

Facultad de Letras

Pontificia Universidad Católica de Chile

gtoledo@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2844>

Karina Cerda-Oñate

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Talca

karina.cerda.o@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0162-6836>

Francisco Quilodrán

Facultad de Letras

Pontificia Universidad Católica de Chile

fgquilodrán@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0274-7752>

Recepción: 03/07/2021; Aceptación: 24/11/2022.

Notas

- ¹ La sigla para el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile.
- ² La Ley de Inclusión o Ley N° 20.845 prohíbe la selección de los estudiantes que acceden a las escuelas que reciben aportes del Estado chileno.
- ³ La perspectiva social y multimodal de la alfabetización actual ha llevado a que algunos autores hispanohablantes prefieran hablar de literacidad. Sin embargo, en este artículo nos referiremos siempre a la alfabetización en su sentido más amplio, social, cognitivo y pedagógico, sin recurrir al anglicismo.
- ⁴ De acuerdo con Martínez-Flor y Usó-Juan (2010), *input* corresponde a cualquier muestra de habla a la que se expone el aprendiz.

Referencias bibliográficas

- Alliance for Excellent Education. 2018. *Science of Adolescent Learning: How body and brain development affect student learning*. (<https://all4ed.org/wp-content/uploads/2018/08/Science-of-Adolescent-Learning-How-Body-and-Brain-Development-Affect-Student-Learning.pdf>) (Consultado el 01-04-2021).
- Bigelow, Martha, Jenifer Vanek, Kendall King y Nimo Abdi. 2017. "Literacy as social (media) practice: Refugee youth and native language literacy at school". *International Journal of Intercultural Relations*, 60. 183-197. (<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002>)

- Boulware-Gooden, Regina, Suzanne Carreker, Ann Thornhill y R. Malatesha Joshi. 2007. "Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students". *The Reading Teacher*, 61:1. 70-77.
- Briçeño-Molina, María. 2019. *La alfabetización de adultos en la ciudad de Melilla. Una mirada hacia la inclusión digital*. Trabajo Fin de Máster. Melilla: Universidad de Granada.
- Coll, Cynthia García y Amy Kerivan Marks. 2012. *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association.
- Dachi Carrets, Fernanda, Felipe Garcia Ribeiro, Gibran da Silva Teixeira. 2019. "Isolated illiteracy and access to social programs: evidence from Brazil". *International Journal of Social Economics*. (<https://doi.org/10.1108/IJSE-03-2018-0132>)
- Eyzaguirre, Sylvia, Josefa Aguirre y Nicolás Blanco. 2019. "¿ Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes?". En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, Isabel Aninat y Rodrigo Vergara (eds.), 148-186. Santiago de Chile: FCE, CEP.
- Field, John. 1999. "‘Bottom-up’ and ‘top-down’". *ELT Journal*, 53:4. 338-339.
- Florez, Maryann Cunningham y Lynda Terrill. 2003. *Working with literacy-level adult English language learners*. (https://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/litQA.html) (Consultado el 01-05-2021).
- Freire Pablo y Donaldo Macedo. 1989. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fons Esteve, Montserrat. 2004. *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García Barrera, María Dolores. 2009. *Experiencia de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y alfabetización a mujeres inmigrantes magrebíes*. Memoria de Master en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE). Universidad de Barcelona. (<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22903/1/Experiencia%20de%20ense%C3%B1anza%20de%20espa%C3%B1ol%20como%20lengua%20extranjera%20y%20alfabetizacion%20a%20mujeres%20inmigrantes%20magrebies.pdf>) (Consultado el 01-05-2021).
- García Mateos, Crescencia. 2008. "La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender". En *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*, Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), 39-57. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- García Martínez, Isidro. 2002. *Enseñanza de español a inmigrantes en EPA. Una experiencia en la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura (<http://www.cuadernointercultural.com/ensenanza-de-espanol-a-inmigrantes-en-epa/>) (Consultado el 01-05-2021).
- García Ortiz, Eva María y Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla. 2013. "Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: Inmigrantes refugiados". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Gbaguidi, Roméo. 2014. *Perspectivas teóricas y aplicadas en la docencia del español a adultos subsaharianos en contexto de inmersión lingüística*. Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid. (<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/19715>) (Consultado el 01-05-2021).
- Gelber, Denisse, Natalia Ávila Reyes, María Jesús Espinosa Aguirre, Rosario Escribano, Javiera Figueroa Miralles y Carolina Castillo González. 2021. "Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: el caso de la escritura". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29:74. (<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>)
- Hernández García, Maite, Félix Villalba Martínez. 2003. "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes". *Carabela*, 53. 133-160.

- Horton-Ikard, Ramonda y Susan E. Weismer. 2007. "A preliminary examination of vocabulary and word learning in African American Toddlers from middle and low socioeconomic status homes". *American Journal of Speech - Language Pathology*, 16. 381-392.
- Itzhak, Inbal, Naomi Vingron, Shari R. Baum y Debra Titone. 2017. "Bilingualism in the real world: How proficiency, emotion, and personality in a second language impact communication in clinical and legal settings". *Translational Issues in Psychological Science*, 3:1. 48. (<http://dx.doi.org/10.1037/tps0000103>)
- Jabonero, Mariano y José Rivero. 2009. *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- Jiménez Fernández, Sofía. 2021. *La alfabetización en tiempos de pandemia*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Filología. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. (<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:grado-Filologia-LyLitE-Sjimenez>).
- Kaur, Satvinderpal. 2017. "Colonial remnants in Afro-Asian system of education: Evidence from educational exclusion of rural women in Punjab." *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 7:7. 259-270. (<http://dx.doi.org/10.5958/2249-7315.2017.00384.7>).
- Kavale, Kenneth y Steven R. Forness. 1985. *The Science of Learning Disabilities*. San Diego. College Hill Press.
- LESLLA. 2021. *Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA)*. (<https://www.leslla.org/our-vision>) (Consultado el 01-05-2021).
- Lizasoain, Andrea y Gloria Toledo Vega. 2020. "Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile". *Estudios Filológicos*, 66, 185-205.
- Lyon, Reid y Louisa Moats. 1997. "Critical Conceptual and Methodological Considerations in Reading Intervention Research". *Journal of Learning Disabilities*, 30:6. 578-588. (<https://doi.org/10.1177/002221949703000601>).
- Marks, Amy, Kida Ejesi y Cynthia García Coll. 2014. Understanding the US immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 8:2. 59-64.
- Martínez-Flor, Alicia y Esther Usó-Juan. 2010. "Pragmatics and speech act performance". En *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, Alicia Martínez-Flor y Esther Usó-Juan (eds.), 3-22. John Benjamins Publishing.
- McCutchen, Deborah, Robert D. Abbott, Laura B. Green, Natasha Beretvas, Susanne Cox, Nina S. Potter, Teresa Quiroga y Audra L. Gray. 2002. "Beginning Literacy: Links Among Teacher Knowledge, Teacher Practice, and Student Learning". *Journal of Learning Disabilities*, 35: 1. 69-86. (<https://doi.org/10.1177/002221940203500106>).
- Mehmedbegovic, Dina. 2012. "In search of high level learner engagement: autobiographical approaches with childrens and adults". En *Innovations in English Language Teaching for Migrants and refugees*, David Mallows (ed.), 68-80. London: British Council.
- Miquel, Lourdes. 1995. Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7. 241-270.
- Miquel, Lourdes. 1998. *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: GRAMC.
- Moats, Louisa C. y Barbara R. Foorman. 2003. "Measuring teachers' content knowledge of language and reading". *Ann. of Dyslexia*, 53. 23-45. (<https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7>).
- Molina Domínguez, Mónica. 2007. "Alfabetización de personas adultas extranjeras". *Linred*, 5(http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html) (Consultado el 23-06-2021)
- Moss, Gemma. 2001. "On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School". *Language and Education*, 15:2-3. 146-161. (<https://doi.org/10.1080/09500780108666807>)
- Murnane, Richard, Isabel Sawhill, y Catherine Snow. 2012. "Literacy Challenges for the Twenty-First Century: Introducing the Issue." *The Future of Children*, 22:2. 3-15. (<http://www.jstor.org/stable/23317408>)

- Oakhill, Jane y Alan Garnham. 1998. *Becoming a skilled reader*. Basil Blackwell.
- Paul, Rhea. 2007. *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*. 3era ed. St. Louis, MO: Mosby.
- Ozańska-Ponikwia, Katarzyna. 2017. "Are women more emotionally skilled when it comes to expression of emotions in the foreign language? Gender, emotional intelligence and personality traits in relation to emotional expression in the L2." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20:5. 529-541. (<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1091439>)
- Pavlenko, Aneta. 2008. "Emotion and emotion-laden words in bilingual lexicon". *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147-164.
- Perfetti, Charles A. 1985. *Reading ability*. Oxford University Press.
- Polanco Porras, Ana. 2008. "La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes". *Segundas Lenguas e Inmigración*, 2, 1.
- Purcell-Gates, Victoria (ed). 2020. *Cultural practices of literacy: Case studies of language, literacy, social practice, and power*. Routledge.
- Rodríguez López, Alicia. 2013. *Alfabetización de adultos neolectores en español como segunda lengua: propuesta para el desarrollo de la lectura y el aprendizaje de vocabulario*. Tesis de Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo. (https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/18135/TFM_Rodr%C3%ADguezL%C3%B3pez.pdf?sequence=6) (Consultado el 01-05-2021).
- Rodríguez-García, Antonio y Nazaret Martínez Heredia. 2018. "Herramientas digitales para la alfabetización multicultural: un estudio de satisfacción". En *Investigación en la escritura: Tecnología, afectividad y competencia académico-cultural*, Rosario Arroyo González, Mariano G. Fernández, Christina Holgado-Sáez Almenara y Teresa Lara Moreno (eds.), 93- 99. Barcelona: Octaedro.
- Sidro Fuentes, Ana. 2005. "La enseñanza del español a inmigrantes". *Forma*, 10.
- Smetana, Judith G., Jessica Robinson y Wendy M. Rote. 2014. "Socialization in adolescence". En *Handbook of Socialization: Theory and Research*, Joan E. Grusec y Paul D. Hastings (eds.), 60-84. Guilford Publications.
- Soodak, Leslie. C. 2003. "Classroom Management in Inclusive Settings". *Theory Into Practice*, 42:4. 327- 333. (https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_10).
- Sosinski, Marcin, Martha Young-Scholten, y Rola Naeb. 2020. "Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos". *Foro de profesores de E/LE*, 16. (<https://doi.org/10.7203/foro.ele.0.17811>)
- Sosinski, Marcin. 2018. "Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados)". *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4. 61-81. (<https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346959>) (Consultado el 1-03-2022)
- Spear-Swerling, Louise, Pamela Owen Brucker y Michael P. Alfano, M. P. 2005. "Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience". *Annals of dyslexia*, 55:2. 266-296. (<https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7>)
- Suits, Betsy. 2003. "Guided Reading and Second-Language Learners". *Multicultural Education*, 11:2. 27-34.
- Sumonte Rojas, Valeria, Susan Sanhueza-Henríquez, Miguel Friz-Carillo y Karla Morales-Mendoza. 2018. "Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales". *Diálogo andino*, 57. 61-71.
- Toledo Vega, Gloria, Andrea Lizasoain, y Leonardo Mena. 2021a. "Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile." *The International Journal of Learner Diversity and Identities* 28 (1): 27-41. doi:10.18848/2327-0128/CGP/v28i01/27-41.
- Toledo Vega, Gloria, Lizasoain, Andrea, y Cerda-Oñate, Karina. 2021b. "Relevant factors to the evaluation of non-Spanish speaking Hatian students written production in Chilean public schools". In *SciELO Preprints. DELTA: Documentação de Estudos em Língua Teórica e Aplicada*. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153279>

- Tonioli, Valeria. 2022. "Tell Me: language education representations and family language policies in transnational Bangladeshi low socioeconomic status families living in Italy". *International Journal of Multilingualism*. (<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2040512>).
- Villalba Martínez, Félix. 2018. "Inmigración y enseñanza a adultos en 2018". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte (eds.), 463-476. Abingdon: Routledge.
- Villalba Martínez, Felix y María Teresa Hernández García. 1995. "Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados". *Didáctica*, 7. 425-432.
- Villalba Martínez, Felix y María Teresa Hernández García y Carmen Aguirre Martínez. 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Villalba Martínez, Felix y María Teresa Hernández García. 2000. "¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela*, 48. 85-110. (http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/villalba.htm) (Consultado el 01-05-2021).
- Wang, Xiao-lei. 2015. *Understanding Language and Literacy Development. Diverse Learners in the Classroom*. West Sussex: Wiley Blackwell.

Ilan Stavans, traductor

Vidal Claramonte, M.^a Carmen África. 2022.
 Granada: Comares. 107 páginas

Reseña de Patricia Álvarez Sánchez

In un placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un grayhound para el chase. A cazuela with más beef than mutón, carne choppeada para la dinner, un omelet pa' los Sábados, lentil pa' los Viernes, y algún pigeon como delicacy especial pa' los Domingos, consumían tres cuarers de su income. (Ilan Stavans, *Don Quixote of la Mancha*)

Ilan Stavans es autor, traductor, entrevistador televisivo, profesor, lexicógrafo, ensayista y un intelectual al que podríamos tildar de renacentista por la sorprendente amplitud y profundidad de su obra. Su vida –y por extensión, su obra –es el resultado de la asimilación cultural. Escritor inmigrante y translingüe, Stavans domina cinco lenguas: español, hebreo, inglés, espanglish y yidis, y traduce desde otras muchas de las que no se declara especialista. Como autor de una prolífica obra, cuenta con recopilaciones de cuentos como *The Disappearance* (2006) y obras que retratan la cultura hispana como *The Oxford Handbook of Latino Studies* (2020). Es también experto en autores latinoamericanos como Jorge Luis Borges, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Pablo Neruda y Octavio Paz, a los que ha dedicado numerosos estudios, y ha publicado extensamente sobre la literatura judía. Ejemplo de ello son: *The Schocken Book of Modern Sephardic Literature* (2005), *Oy, Caramba!: Anthology of Jewish Stories from Latin America* (2016) y *Jewish Literature: A Very Short Introduction* (2021). Por otro lado, aborda algunos mitos mayas en *Popol Vuh: A Retelling* (2020), muestra preocupación por los efectos de las migraciones contemporáneas en *Words in Transit* (2016) y *The Wall* (2018), y recupera la historia no contada de los EE. UU. en la obra ilustrada *A Most Imperfect Union. A Contrarian History of the United States* (2014). Además de estos y muchos otros intereses, es conocido por indagar en temas de la cultura popular que poco suelen interesar desde el punto de vista académico. En este sentido, ha publicado una obra, *Telenovelas* (2010), en la que exalta las diferencias entre las telenovelas y las *soap operas* estadounidenses y *Lotería* (2004), junto con Teresa Villegas, sobre este conocido juego del azar.

Entre todas estas y otras especialidades, Stavans destaca especialmente por relacionar, en agudas observaciones, la hibridación de las lenguas como fenómeno cultural y por su original acercamiento a la traducción. En este sentido, parece sentirse atraído por dos lenguas en constante hibridación –el *espanglish* y el *yidis*–, y defiende que la primera es un idioma en constante formación y cambio, un puente que aglutina diferentes grupos latinos en EE. UU. y que genera una visión de comunidad para sus hablantes. Dice Stavans que incluso en las diferencias que hay entre los numerosos grupos culturales que lo practican, se pueden encontrar semejanzas. En segundo lugar, sostiene que la traducción forma parte de nuestras vidas de una manera natural y que es indispensable reconocer su función como vaso comunicante a través de las culturas y las épocas –ya señalaba Steiner en *After Babel: Aspects of Language and Translation* (1998) que la traducción ha fomentado la difusión del pensamiento y la cultura a lo largo de los siglos–. Además, Stavans ha autotraducido algunas de sus obras y vertido al *espanglish* conocidas joyas de la literatura clásica: *Alicia's Aventuras en Wonderlandia* (2021), *El Little Príncipe* (2017) y *Don Quixote of La Mancha* (2018), cuyo comienzo aparece en forma de cita al principio de esta reseña.

Precisamente a su labor como traductor dedica África Vidal Claramonte su última obra, *Ilan Stavans, traductor*, publicada en 2022. Vidal es catedrática de traducción e interpretación, una investigadora prolífica y cuenta con un impresionante número de publicaciones, entre ellas, más de cien artículos sobre crítica literaria, estudios de género, postcolonialismo y traducción y al menos veinte libros. Entre los últimos se encuentran *Dile que le he escrito un "blues": del texto como partitura a la partitura como traducción en la literatura latinoamericana* (2017), *La traducción y la(s) historia(s)* (2018), *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos* (2021) y *Translation and Contemporary Art. Transdisciplinary Encounters* (2022).

Tal y como nos tiene acostumbrados en otras de sus publicaciones, *Ilan Stavans, traductor* demuestra una erudición difícil de encontrar y su lectura resulta tremendamente amena e informativa. En ella Vidal se acerca a este escritor políglota y migrante para dar a conocer su faceta de traductor en nuestro país donde, a diferencia de América Latina y EE. UU., Stavans no es tan conocido. Ya se había aventurado esta investigadora a escribir sobre Stavans en el cuarto y último capítulo de *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos*, donde se sirve de la obra de este autor como ejemplo paradigmático de vida traducida. La obra que reseñamos puede considerarse una estupenda ampliación de lo allí expuesto.

En esta ocasión, el libro cuenta con un prefacio de Steven G. Kellman, especialista en la obra de Stavans tal y como demuestra con su

libro *The Restless Ilan Stavans* (2019), y está formado por una introducción y cinco capítulos que se pueden leer en orden porque tienen un claro hilo conductor, pero también de forma independiente. La primera es una declaración de intenciones y en ella enfatiza Vidal el objeto de estudio de este trabajo. Le interesa el Stavans traductor, “que vive, literal y metafóricamente, entre dos mundos, lenguas y culturas” (2) y que se interesa por el resultado lingüístico de las migraciones. Deja bien claro que su punto de partida es entender que las traducciones son posibles interpretaciones (relecturas) de los textos, que pasan de ser originales a textos previos.

En el primer capítulo, “Traducir en la era postmonolingüe”, se enfatiza el fenómeno de las constantes migraciones a nivel global de las últimas décadas y la influencia que estas tienen en autores que deambulan en varias lenguas y que, a diferencia de otros anteriores que ya manejaban dos o más idiomas –Samuel Beckett o Joseph Conrad–, estos habitan esas lenguas al mismo tiempo, de manera que son translingües. Entre muchos otros, menciona a Julia Álvarez, Trinidad Vahni Capildeo, Sandra Cisneros, Eva Hoffman, Elie Wiesel, Najat Hachmi, Yoko Tawada y Abdelkebir Khatibi, todas ellas reconocidas autoras que viven entre dos lenguas, y cuyas obras ponen en entredicho la creencia de una literatura nacional monolingüe. Además, sus escritos tienen como temas centrales “el lenguaje y las identidades migrantes, los acentos «raros», las dificultades para hablar «correctamente»” (18) y nos ayudan a entender que el significado de las palabras es el resultado de un palimpsesto de las historias de diferentes mundos.

El segundo capítulo, como su título indica –“Stavans, ¿una? identidad múltiple”–, entra de lleno en la obra de Stavans, que Vidal califica de “un territorio contemporáneo por estar entre patrias siempre interinas” (37). Apasionado de la traducción y el translingüismo, Stavans exalta la diferencia de forma muy positiva, deambula entre diferentes lenguas y, al igual que Mario Benedetti, se acerca con recelo a los diccionarios y a la estandarización de las lenguas porque las palabras cobran vida en su uso. Por eso, Stavans rechaza muchas de las normas de la Real Academia de la Lengua, que se enfoca en una variedad del español que no refleja la diversidad de la lengua, y muchas de las traducciones de autores latinoamericanos llevadas a cabo en España. Si la lengua refleja las identidades de millones de personas en movimiento, entonces “el postmonolingüismo es el primer paso para superar barreras y muros” (49).

De esta manera, la identidad de Stavans es, como se defiende en el capítulo 3, “Las *verba peregrina* de Ilan Stavans”, representante de esos millones de personas migrantes que viven adaptándose a un nuevo entorno, en constante traducción. Resultado de este locuaz vaivén es el espanglish, “una sinfonía de acentos que varía en función del espacio”

(52), pero también el *franglais* y el *chinglish*. A pesar de su extensión en gran parte del continente americano y sus defensores, Vidal menciona también las críticas que ha recibido el idioma por parte de Octavio Paz y Roberto González Echevarría, que lo consideran deficitario, imperfecto y reflejo de la supuesta torpeza de algunos hispanos de aprender el inglés con corrección. En este caso es digno de mencionar que el *espanGLISH* no constituye una mezcla arbitraria del español e inglés, sino que es una forma de comunicación que se rige por ciertas normas. Otra de esas críticas por parte de un miembro de la RAE, cuyo nombre no se menciona, se refiere a la incapacidad del *espanGLISH* de producir obras de la talla de *Don Quijote*. Aunque durante la discusión radiofónica en 2002, en la que se expresaron estas opiniones, Stavans admitió que es pronto para saber cómo evolucionará esta lengua, esta diatriba le motivó para comenzar a traducir fragmentos de obras clásicas al *espanGLISH*, como algunas que ya he mencionado anteriormente.

Vidal defiende en su cuarto capítulo, “Entre el segundo y el tercer original”, que la vida de Stavans “es una vida traducida, una vida en constante traducción” (71) y exalta su faceta de traductor del alemán, español, hebreo, francés, portugués y ruso y de autores como Borges, Cervantes, Emily Dickinson y Neruda, entre otros. Stavans asegura que las palabras cobran vida en las traducciones porque se transforman e interpretan de acuerdo a otros mundos y, así, la traducción renueva y mejora el original, como defendía Borges. Dado que Stavans se autotraduce, reflexiona Vidal sobre esta práctica de forma metafórica, como un encuentro donde el autor juega con la imagen que le devuelve el espejo y sitúa a Stavans en el óleo *Cristo en casa de Marta y María* de Velázquez, que puede ser interpretado como una pintura “donde la repetición, la imitación, los espejos y la escritura son toda una teoría de la autotraducción” (77). Recuerda la autora en este capítulo, al igual que en muchas de sus obras, a Borges y exalta la idea de que el original es también un texto en construcción, inacabado y que el traductor tiene derecho a añadir partes como se ha hecho con obras como *Las mil y una noches*, cuyo texto original más conocido, *Aladino y la lámpara maravillosa*, no se conserva. Finaliza elogiando segundas y terceras traducciones de algunas obras clásicas como las muchas versiones de la Alicia de Carroll en la editorial Everttype al latín, yidis, napolitano y uropi, entre otras. La de Stavans al *espanGLISH* cambia muchas referencias culturales, juega con formas de expresión coloquiales y con los signos de puntuación, y resulta una original polifonía de voces.

Finalmente, el quinto capítulo, “Para no concluir”, retoma una de las discusiones más antiguas sobre la traducción: hasta qué punto se puede ser fiel al original. En este sentido, no es baladí recordar que Javier Marías señala que, puesto que el traductor literario no posee del texto

original más que su recuerdo, las distintas versiones de un mismo poema serán fieles no al texto original sino al recuerdo que cada traductor posea de dicho texto (1993: 185-194) y Susan Bassnett apunta que «there is no single right way of translating a poem just as there is no single right way of writing one either» (1980: 101). Vidal, por su parte, recupera las traducciones de Ezra Pound para insistir en que traducir es mucho más que trasladar un mensaje a otro idioma y nos recuerda que sus traducciones tienen en cuenta la *melopeia*, es decir, la música que afecta a las palabras, la *phanopoeia*, que son las imágenes que generan y la *logopoeia*, aquello que implican. En el caso de Stavans, menciona la autora, sus traducciones están respaldadas por un sólido marco teórico, que incluye a traductólogos de la talla de Bassnett, Edwin Gentzler y Lawrence Venuti, entre otros muchos, y sus resultados son nuevos originales porque traducir “no es una labor mecánica sino creativa” (94).

En conclusión, *Ilan Stavans, traductor* comienza explicando que los movimientos migratorios dejan su huella en nuestras lenguas y se adentra en la obra de este polifacético académico, en sus múltiples identidades y en cómo la traducción es una constante en su vida. Vidal destaca que su forma de traducir, ser traducido y entender la traducción es un ejemplo de cómo las lenguas y la traducción pueden ser un canto a la otredad y un instrumento ideológico que defiende la diversidad. En este sentido, resulta una original y valiosa contribución a la traductología y a la sociolingüística, en cuanto que defiende que toda traducción es válida si esta evoca el texto del que parte y si lo acerca a un nuevo grupo cultural a través de sus propias formas de comunicación, ya sean estas variantes estándar de las lenguas o muestren variación diatópica.

Patricia Álvarez Sánchez
 Universidad de Málaga
 patriciaalvarezsanchez@uma.es

Recepción: 11/07/2022; Aceptación: 24/11/2022.

Referencias bibliográficas

- Bassnett, Susan. 1980. *Translation Studies*. Londres: Methuen
- Carroll, Lewis. 2021. *Alicia's Aventuras en Wonderlandia*. Stavans, Ian (trad.). Dundee: Evertime.
- De Cervantes, Miguel. 2018. *Don Quixote of La Mancha*. Stavans, Ian (trad.). Pensilvania: Penn State Press.
- De Saint-Exupéry, Antoine. 2017. *El Little Príncipe*. Stavans, Ian (trad.). Neckarsteinach: Tintenfass
- Kellman, Steven G., 2019. *The Restless Ilan Stavans. Outsider on the Inside*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Mariás, Javier. 1993. *Literatura y fantasma*. Madrid: Siruela
- Stavans, Ilan. 2014. *A Most Imperfect Union. A Contrarian History of the United States*. Nueva York: Basic Books.

- Stavans, Ilan. 2021. *Jewish Literature: A Very Short Introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stavans, Ilan. 2004. *Lotería*. Arizona: University of Arizona Press.
- Stavans, Ilan. 2005. *The Schocken Book of Modern Sephardic Literature*. Nueva York: Schocken.
- Stavans, Ilan. 2006. *The Disappearance*. Illinois: Northwestern University Press.
- Stavans, Ilan. 2010. *Telenovelas*. Santa Bárbara, California: Greenwood.
- Stavans, Ilan. 2016. *Oy, Cavamba!: Anthology of Jewish Stories from Latin America*. New Mexico: University of New Mexico Press.
- Stavans, Ilan. 2016. *Words in Transit. Stories of Immigrants*. Massachusetts: University of
- Stavans, Ilan. 2018. *The Wall*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Stavans, Ilan. 2020. *Popol Vuh: A Retelling*. Nueva York: Restless Books.
- Stavans, Ilan. 2020. *The Oxford Handbook of Latino Studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- Steiner, George. [1973] 1998. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Vidal Claramonte, M^a Carmen África. 2017. "Dile que le he escrito un blues". *Del texto como partitura a la partitura como traducción en la literatura latinoamericana*, Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Vidal Claramonte, M^a Carmen África. 2018. *La traducción y la(s) historia(s). Nuevas vías para la investigación*, Granada: Comares.
- Vidal Claramonte, M^a Carmen África. 2021. *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos*. Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Vidal Claramonte, M^a Carmen África. 2022. *Contemporary Art. Transdisciplinary Encounters*. Londres y Nueva York: Routledge.

Autores / Contributors

William Álvarez Álvarez es doctor en Sociología de la Universidade Federal de São Carlos (Brasil), postdoctorado en Antropología por la Universidad Nacional de Colombia-Bogotá. Gestor nacional de la migración en Cruz Roja colombiana.

Patricia Álvarez Sánchez es doctora en Humanidades por la Universidad de Cádiz, con una tesis titulada *La ideología del lenguaje: mecanismos de resistencia lingüística en la obra literaria de J.M. Coetzee*. Sus principales líneas de investigación versan sobre los aspectos ideológicos del lenguaje y la recepción de la literatura contemporánea a través de sus traducciones, con especial interés en los estudios de género. Patricia ha sido profesora en varias universidades y centros de educación reglada; actualmente es docente en el Grado de Traducción e Interpretación y en el Máster de Traducción Editorial de la Universidad de Málaga, donde acaba de dirigir la segunda edición del congreso internacional La traducción literaria, un mundo que (in)visibiliza a las mujeres. Patricia es también miembro del Instituto universitario de investigación de género e igualdad (IGIUMA) y del grupo de investigación Traducción, Literatura y Sociedad de la UMA.

Natalia Bas es Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Coordinadora del Área de Educación a Distancia de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la UNL. Docente de la asignatura Videojuegos y Sociedad de la Tecnicatura en Diseño y Desarrollo de Videojuegos y del Taller de Tecnologías Digitales de la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la UNL. Integrante de proyectos vinculados a la inclusión de tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cintia Carrió es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba y licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Investigadora Adjunta del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales Litoral (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-UNL). Profesora en las cátedras Gramática del español, Lingüística General y Didácticas de la Lengua y la Literatura. Participa de investigaciones sobre lenguas indígenas sudamericanas, especialmente sobre el mocoví, tanto para su descripción como para su transferencia al diseño de materiales lúdicos analógicos y digitales.

Karina Cerda-Oñate es Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Trabaja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca, donde se desempeña como docente e investigadora en las áreas de español e inglés como lenguas extranjeras.

Marco Lovón es lingüista y politólogo. Es doctor y magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Y bachiller en Lingüística y Ciencia Política por la misma universidad. Sus intereses investigativos se centran en las áreas de la sociolingüística, la lingüística migratoria, las relaciones Internacionales y la diplomacia. Es docente en la UNMSM y la Fundación de la Academia Diplomática del Perú (ADP). Forma parte del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP). Es investigador Renacyt P0078482. Su Scopus ID es 56239450200.

Michaela Lorenzotti es Doctora en Humanidades con mención en Letras, Magíster en Didácticas Específicas, licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional del

Litoral (UNL). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembro del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (CONICET-UNL). Profesora Ayudante de Cátedra en las cátedras Interculturalidad y Lenguas y Gramática del español en la UNL. Áreas de investigación: políticas lingüístico-educativas con especial atención a la educación intercultural bilingüe para pueblos indígenas; gramática del español y didáctica de las lenguas.

Alicia Mariscal es Doctora Europea en Lingüística por la Universidad de Cádiz. Perteneció al Departamento de Filología (Área de Lingüística General), al grupo de investigación de excelencia “Semaínein” (HUM 147) y al Instituto de investigación en Lingüística Aplicada (ILA). Actualmente es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de Cádiz, donde imparte docencia en el Grado en Lingüística y Lenguas aplicadas, el Grado en Criminología y Seguridad y el Máster en Comunicación Internacional. Líneas de investigación: bilingüismo, contacto lingüístico, análisis contrastivo multilingüe, análisis crítico del discurso y enseñanza de lenguas.

Juan Palomino es licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Sus intereses investigativos se centran en las áreas de la sociolingüística, la lingüística migratoria y el análisis de los discursos. Forma parte del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP). Forma parte del Comité Editorial de la revista *Glottología*.

Francisco Quilodrán Peredo es Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y se encuentra cursando estudios de Doctorado en Educación en la misma institución. Es Profesor Adjunto de la Facultad de Letras PUC, donde hace clases en el programa de Español como Lengua Extranjera. Sus investigaciones tienen que ver con la evaluación y el desarrollo del español entre inmigrantes haitianos.

Ivo Santacruz Ascurra es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires (orientación en Lingüística). Actualmente es becario doctoral en la misma casa de estudios. Su tema de investigación se centra en examinar y analizar, desde una perspectiva que articula la lingüística antropológica y la sociolingüística crítica, prácticas discursivas e ideologías lingüísticas asociadas a la diversidad lingüística y cultural en contextos áulicos que poseen estudiantes indígenas y criollos. Concretamente, realiza un trabajo etnográfico en escuelas primarias de la provincia de Salta (Argentina) que con modalidad en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Gloria Toledo Vega es Doctora en Filología de la Universidad de Valladolid. Es Profesora Asociada de la Facultad de Letras PUC, donde hace clases en las áreas de Lingüística Aplicada y es jefa de los programas de Español Lengua Extranjera y Diplomado de Especialización en español como L2/LE. Sus investigaciones tienen que ver con el desarrollo del español entre inmigrantes haitianos en Chile y la relación entre adquisición y desarrollo de lenguas adicionales e inmersión sociocultural.

Paulo Julián Villadiego Álvarez es profesor de la Universidad Popular del Cesar (Colombia). Magíster en Lingüística de la Universidad del Atlántico, adelanta actualmente estudios de Doctorado en Lingüística y Lenguas. Investiga sobre pedagogía de la lengua, discurso y medios en espacios urbanos y étnicos del caribe colombiano, especialmente en comunidades indígenas de la sierra nevada de Santa Marta.

Normas de estilo para autores

1. Los ARTÍCULOS deben dividirse en secciones y, si es necesario, en sub-secciones, de un modo razonable.
2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), así como del título, un resumen (100-150 palabras) y una lista de palabras clave tanto en inglés como en español. Igualmente, debe enviarse el nombre completo y la afiliación académica (incluida la dirección completa) de los autores, así como el identificador ORCID. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.
3. ENCABEZAMIENTOS. No es necesario incluir encabezamientos en el artículo. No obstante, si el título del trabajo fuera muy largo, en la cubierta del artículo debe presentarse abreviado para poder elaborar un encabezamiento adecuado (máximo, 55 caracteres).
4. ÉNFASIS Y PALABRAS EXTRANJERAS. Para las palabras extranjeras y para las que se desea resaltar, utilice la letra itálica. La letra negrilla debe utilizarse solamente para destacar una palabra dentro de un texto en itálica y para los títulos. Elimine el uso de las VERSALES (excepto para resaltes muy concretos o para determinadas abreviaturas) y del subrayado (excepto para resaltar algo dentro de los ejemplos, como alternativa a la negrilla), a menos que se trate de una convención dentro de su especialidad de investigación. Para términos o expresiones específicas (p.e. ‘alternancia de lenguas’) utilice comillas simples. Para los fragmentos de citas textuales, utilice comillas dobles.
5. TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS. Todas las tablas, gráficos y figuras deben caber dentro de una página y han de ser legibles en el tamaño: 11,5 centímetros (² 4.5 “) x 18 centímetros (²⁷ “). Para las tablas, se sugiere utilizar la fuente: “Times New Roman” 10 pts (mínimo: 8 pts). Las tablas, gráficos y figuras se deben numerar consecutivamente, con los subtítulos apropiados, y en el texto principal debe hacerse referencia del siguiente modo: por ejemplo, “en la tabla 2”. Nunca debe hacerse la referencia mediante fórmulas del tipo “en la tabla siguiente”. Indíquese la posición preferida en el texto para la tabla, el gráfico o la figura.
6. Las CITAS deben ofrecerse entre comillas dobles. Las citas de más de 4 líneas de longitud deben separarse mediante una línea en blanco encima y debajo del texto citado.
7. EJEMPLOS Y EQUIVALENCIAS. Los ejemplos deben numerarse con números arábigos entre paréntesis. Los ejemplos en otras lenguas, excepto el inglés y el español, deben anotarse en letra itálica con su traducción aproximada. Entre el texto original y la traducción, pueden incluirse equivalencias. La equivalencia interlineal no lleva ninguna puntuación ni ninguna marca de resalte. Para las abreviaturas en la equivalencia interlineal, pueden utilizarse VERSALES Y VERSALITAS, aunque se pasarán a versalitas en el formato final. En el ejemplo, observe que las líneas 1 y 2 están alineadas mediante el uso de espacios. Es esencial que coincida el número de elementos en las líneas 1 y 2. Los morfemas se separan mediante guiones. En el ejemplo siguiente, a cada nivel se le ha aplicado un tabulador:

(1) <i>Pongamos</i>	<i>las cosas</i>	<i>en su sitio.</i>
Let's+set (V)	the things on their place	
'Let's be absolutely clear about this.'		
8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente de manera excepcional, en casos de acuerdos específicos y en función de la calidad del trabajo, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.

9. Las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS que figuren en el texto deben ser tan completas como sea posible, anotando la página cuando sea necesario. Por ejemplo: (Preston 2003: 37). Todas las referencias incluidas en el texto deben aparecer en la relación final de referencias bibliográficas. Las referencias deben aparecer a continuación de las notas. Las referencias se deben enumerar: (1) alfabéticamente y (2) cronológicamente. Las referencias de las revistas deben darse completas, incluidas las páginas correspondientes. Los nombres de los autores deben anotarse como lo hacen los propios autores, es decir, los nombres completos o las iniciales. Los nombres de las revistas o de las editoriales no deben abreviarse (excepto las abreviaturas del tipo Ltd.). En caso de citar dos o más artículos de un mismo autor, anote las referencias comenzando con la publicación más antigua.
10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores (*ad hoc*) externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo. El resultado de las evaluaciones puede ser "Aceptar en su estado actual"; "Aceptar con una revisión menor", "Volver a evaluarlo tras una revisión mayor" o "Rechazar en su estado actual". El proceso de evaluación puede durar entre 2 y 4 meses.

Libros:

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Artículos:

Moreno-Fernández, Francisco y Jaime Otero. 2008. "The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions". *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

Capítulos de libros:

Silva-Corvalán, Carmen y Noelia Sánchez-Walker. 2007. "Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child". En *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski y Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Se ruega a los autores que revisen cuidadosamente sus manuscritos antes del envío para evitar retrasos y costes adicionales en la fase de corrección de pruebas. El primer firmante del artículo recibirá por correo electrónico un archivo en PDF con las primeras pruebas del trabajo para su corrección. Las correcciones deberán devolverse al editor en un plazo máximo de 10 días a partir de su recepción. Por favor, realice solamente las correcciones indispensables. El editor se reserva el derecho de no incluir las correcciones que modifiquen el original de un modo sustancial, para evitar desajustes presupuestarios. Si es absolutamente necesario modificar algún fragmento grande de texto, deberá remitirse el fragmento en disco o por correo electrónico, acompañada del texto en papel.

Author guidelines

1. PAPERS should be reasonably divided into SECTIONS and, if necessary, sub-sections.
2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), as well the title, an abstract (100-150 words), and a list of keywords, in both English and Spanish. Also it should be sent the author(s) full name and the academic affiliation (including full address), and the ORCID id. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.
3. RUNNING HEADS. It is not necessary to include running heads with your article. However, in case of a long title please suggest a short one for the running head (max. 55 characters) on the cover sheet of your contribution.
4. EMPHASIS AND FOREIGN WORDS. Use italics for foreign language, highlighting and emphasis. Bold should be used only for highlighting within italics and for headings. Please refrain from the use of FULL CAPS (except for focal stress and abbreviations) and underlining (except for highlighting within examples, as an alternative for boldface), unless this is a strict convention in your field of research. For terms or expressions (e.g., ‘context of situation’) please use single quotes. For glosses of citation forms use double quotes.
5. TABLES AND FIGURES. All tables, trees and figures must fit within the following page size (if necessary, after – limited – reduction) and should still be legible at this size: 11.5 cm (2 4.5”) x 18 cm (27”). Suggested font setting for tables: Times Roman 10 pts (absolute minimum: 8 pts). Tables and figures should be numbered consecutively, provided with appropriate captions and should be referred to in the main text in this manner, e.g., “in table 2”, but never like this “in the following table: ”. Please indicate the preferred position of the table or figure in the text.
6. QUOTATIONS should be given in double quotation marks. Quotations longer than 4 lines should be indented with a blank line above and below the quoted text.
7. EXAMPLES AND GLOSSES. Examples should be numbered with Arabic numerals in parentheses. Examples in languages other than English or Spanish should be in italics with an approximate translation. Between the original and the translation, glosses can be added. This interlinear gloss gets no punctuation and no highlighting. For the abbreviations in the interlinear gloss, CAPS or SMALL CAPS can be used, which will be converted to small caps by our typesetters in final formatting. Please note that lines 1 and 2 are lined up through the use of spaces: it is essential that the number of elements in lines 1 and 2 match. If two words in the example correspond to one word in the gloss use a full stop to glue the two together. Morphemes are separated by hyphens. Every next level in the example gets one indent/tab.

(1) <i>Pongamos</i>	<i>las cosas</i>	<i>en su sitio.</i>
Let's+set (V)	the things	on their place
'Let's be absolutely clear about this.'		
8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only in exceptional cases, by special arrangement, which will depend on the quality of the work, will the editors consider previously published material.

9. REFERENCES in the text should be as precise as possible, giving page references where necessary; for example: (Preston 2003: 37). All references in the text should appear in the list of References. The References should follow the Notes. References should be listed (1) alphabetically and (2) chronologically. Names of journals should be given in full with page references. Authors' names should be given in the way the authors do themselves, i.e., with full first name(s) and/or initials. Do not abbreviate the names of publishers (other than dropping 'Ltd.' etc.) or journals. In cases where two or more different papers by an author are cited please provide the references in ascending order; that is, starting with the author's oldest publication.
10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (*ad hoc*) (peer review system), who may be three in case of disagreement. The result of the evaluation can be: "To accept in its current state", "To accept with minor revision", "Back to submit to a major review" or "Reject in its current state". The review process can take between two and four months.

Books:

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Article in journal:

Moreno-Fernández, Francisco and Jaime Otero. 2008. "The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions". *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

Article in book:

Silva-Corvalán, Carmen and Noelia Sánchez-Walker. 2007. "Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child". In *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski and Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Authors are kindly requested to check their manuscripts very carefully before submission in order to avoid delays and extra costs at the PROOF STAGE. The first author of a contribution will receive a PDF of first proofs of the article for correction via email and will be requested to return the corrections on a hard copy to the journal editor within 10 days of receipt. Please limit corrections to the essential. It is at the publisher's discretion not to implement substantial textual changes or to charge the author. If it is absolutely necessary to change larger chunks of text, it is best to submit the changes on disk (with identical hard copy).

Normas para el envío de originales

1. Se invita a los AUTORES a enviar previamente al director de la revista, preferiblemente por correo electrónico, un resumen de su artículo.
2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), de un resumen (100-150 palabras), de una lista de palabras clave, del nombre completo y de la dirección de los autores. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.
3. Los manuscritos pueden enviarse como archivos adjuntos si no contienen fuentes poco comunes. En caso de que contengan elementos poco comunes, deben enviarse a la dirección editorial 4 ejemplares en papel. Una vez aceptado un artículo, se podrá solicitar al autor que envíe la versión final mediante archivo adjunto de correo electrónico o en disquete, haciendo uso de una versión actualizada de Microsoft Word®, y dos ejemplares impresos en papel por una sola cara.
4. Los AUTORES son responsables del cumplimiento de las leyes de propiedad intelectual en lo que se refiere a los derechos de reproducción de otras fuentes. La propiedad de los artículos publicados en la revista es de la editorial. Una vez aceptado el artículo, la editorial remitirá un contrato referido a los derechos de autor. La editorial podrá reservarse el derecho a denegar, de modo razonado, los permisos solicitados por escrito por los autores para disponer de sus trabajos con otros fines.
5. Los autores (el que figure en primer lugar) recibirán un ejemplar de cortesía del volumen de la revista en que aparezca su artículo.
6. Los manuscritos y toda la correspondencia editorial debe enviarse al editor general a la siguiente dirección:

Dr. Florentino Paredes García
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alcalá
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – España
lengua.migracion@uah.es

7. El envío de reseñas debe hacerse a la siguiente dirección:

Dra. Silvana Guerrero González
Universidad de Chile
siguerrero@u.uchile.cl

8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista, no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente en casos de acuerdos específicos, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.
9. Los nombres y las direcciones de correo electrónico remitidos a la revista serán utilizados exclusivamente para los fines de esta publicación y no se dispondrá de ellos para ningún otro propósito.
10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo.

Como parte de su normativa, LENGUA Y MIGRACIÓN se adhiere de forma estricta al código ético de COPE para la publicación de artículos científicos ([www.http://publicationethics.org/](http://publicationethics.org/)).

Guidelines for contributors

1. AUTHORS are invited to initially submit an abstract of their contribution preferably via email to the editor at the address given below.
2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), an abstract (100-150 words), a list of keywords, and the author(s) full name and address. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.
3. Manuscripts may be submitted as email attachments if they do not contain unusual fonts. Otherwise 4 hard copies should be sent to the editorial address. Upon acceptance the author will be requested to submit the final version as email attachment or on disk, saved in any recent version of Microsoft Word, and two hard copies printed on one side only.
4. Authors are responsible for observing the laws of COPYRIGHT when quoting or reproducing material from other sources. The copyright to articles published in Spanish in Context is held by the Publisher. A Copyright Assignment form will be provided by the Editors upon acceptance of your article. Permissions for the author to use the article elsewhere will not be withheld unreasonably, upon written request.
5. Each (first named) author of main articles will receive a complimentary copy of the issue.
6. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to the Editors at the following address:

Dr. Florentino Paredes García
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Alcalá
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – Spain
lengua.migracion@uah.es

7. Proposals for book reviews should be sent to:

Dr. Silvana Guerrero González
Universidad de Chile
siguerrero@u.uchile.cl

8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only by special arrangement will the editors consider previously published material.
9. The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.
10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (peer review system), who may be three in case of disagreement.

As part of its policy, LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) strictly adheres to COPE publication ethics and publication malpractice statement ([www.http://publicationethics.org/](http://publicationethics.org/)).

Artículos:

Ideologías y actitudes lingüísticas en torno al guaraní en familias paraguayas radicadas en Buenos Aires

Ivo Santacruz Ascurra 7

Lenguas minorizadas: empoderamiento y escritura de la lengua mocoví (familia Guaycurú, Argentina)

Cintia Carrió, Micaela Lorenzotti y Natalia Bas 33

Los migrantes venezolanos en los diarios digitales peruanos: un análisis desde el modelo de la representación de actores sociales

Juan Palomino y Marco Lovón 57

La imperiosa necesidad de construir “muros” para protegernos de los “invasores”: análisis contrastivo de los discursos antiinmigratorios de Donald Trump y Santiago Abascal en Twitter

Alicia Mariscal Ríos 83

Identidad y estrategias discursivas. Los letreros de ayuda de los inmigrantes venezolanos en ciudades de Colombia, Valledupar como estudio de caso

William Álvarez Álvarez y Paulo Julián Villadiego Álvarez 107

Alfabetización escolar en aprendientes de lenguas adicionales no alfabetizados: aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y pedagógicos

Gloria Toledo Vega, Karina Cerda-Oñate y Francisco Quilodrán Peredo 129

Reseña:

Ilan Stavans, traductor

Patricia Álvarez Sánchez 151

Autores 157

<https://doi.org/10.37536/LYM.14.2.2022>

ISSN 2660-7166 (edición en línea)



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

